MARIA DA ANUNCIAÇÃO CONCEIÇÃO SILVA
FABIANA AUGUSTA ALVES JARDIM
ROSENILTON SILVA DE OLIVEIRA
Organizadores

MÚLTIPLOS OLHARES

PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Eduneb
Editora da Universidade do Estado da Bahia

Múltiplos olhares para as relações raciais na educação

Maria da Anunciação Conceição Silva
Fabiana A. A. Jardim
Rosenilton Silva de Oliveira
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, M. A. C., JARDIM, F. A. A., and OLIVEIRA, R. S., eds. *Múltiplos olhares para as relações raciais na educação* [online]. Salvador: EDUNEB, 2023, 302 p. ISBN: 978-85-85813-37-6. https://doi.org/10.7476/9788585813376.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

MÚLTIPLOS OLHARES
PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Adriana Marmori Lima
Reitora

Dayse Lago de Miranda
Vice-Reitora

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB

Diretora
Sandra Regina Soares

Conselho Editorial

Titulares	**Suplentes**
Adelino Pereira dos Santos	Marielson de Carvalho B. da Silva
Alan da Silva Sampaio	Nivaldo Osvaldo Dutra
Ana Lúcia Gomes da Silva	Cláudia Paranhos de J. Portela
Astria Dias Ferrão Gonzales	Hilda Ferreira da Silva
Lázaro N. V. Andrade	Marcos Antonio V. Silva
Maria das Graças de A. Leal	Neivalda Freitas de Oliveira
Marilde Queiroz Guedes	Elzicleia Tavares dos Santos
Marineuza Matos dos Anjos	Nilza da Silva Martins de Lima
Marluce Alves dos Santos	Angelita de Souza Leite
Monalisa dos Reis A. Pereira	Luciete de Cássia S. L. Bastos
Nadja Santos Vitória	Josilda B. L. M. Xavier
Nilson Roberto da S. Gimenes	Monica Matos Ribeiro
Paulo César Souza García	Carla Severiano de Carvalho
Valério Hillesheim	Virgínia Queiroz Barreto

Maria da Anunciação Conceição Silva
Fabiana Augusta Alves Jardim
Rosenilton Silva de Oliveira
Organizadores

MÚLTIPLOS OLHARES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Salvador
EDUNEB
2023

© 2023 Autores
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2023.

Coordenação Editorial
Elisângela Santana dos Santos

Coordenação de Design
Sidney Silva

Revisão Textual e Normalização
Tikinet Edições Ltda

Diagramação e Capa
Alan Oliveira Cavalcante

Revisão textual de prova
Denise Dias de Carvalho Sousa

Revisão de diagramação de prova
Henrique Rehem Eça

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Catalogação elaborada por Regina Simão Paulino – CRB 6/1154

Silva, Maria da Anunciação Conceição, Jardim, Fabiana A. A., Oliveira, Rosenilton Silva de (Organizadores)
Múltiplos olhares para as relações raciais na educação / Organização de Maria da Anunciação Conceição Silva, Fabiana A. A. Jardim e Rosenilton Silva de Oliveira. – Salvador: EDUNEB, 2023.
302 p.

ISBN 978-65-88211-71-7

1. Educação. 2. Educação Racial. 3. Educação Antirracista. 4. Relações Raciais. 5. Multiculturalismo. I. Título. II. Silva, Maria da Anunciação Conceição, Organizadora. III. Jardim Fabiana A, A., Organizadora. IV. Oliveira, Rosenilton Silva de, Organizador.

CDD 371.829

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
portal.uneb.br

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO, ANTIRRACISMO E LUTA CONTRA DESIGUALDADES ESCOLARES NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS 13
Fabiana Augusta Alves Jardim
Maria da Anunciação Conceição Silva
Rosenilton Oliveira Silva

PENSAMENTO PSICO-FILOSÓFICO E RACISMO 27
Lassana Danfá

PROFESSORAS NAS MARGENS: TECENDO VIDA EM ESCOLAS ATINGIDAS PELA VIOLÊNCIA ARMADA NO RIO DE JANEIRO 59
Alanis Bello

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA E DIREITO À EDUCAÇÃO: AVANÇOS E TENSÕES A PARTIR DAS PERIFERIAS PAULISTANAS 97
Caio Cândido Ferraro
Fabiana Augusta Alves Jardim

RELIGIOSIDADE, RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 135
Sandra Aparecida Gurgel Vergne

ATRAVESSAMENTOS NO ÂMBITO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES E DIFERENÇAS 155
Dirceu do Socorro Pereira

ESTÁGIO COMO ENCRUZILHADA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 171
Iracema Santos do Nascimento
Elisangela Araújo
Beatriz de Assis Araújo

PERSPECTIVAS, TRANSFORMAÇÕES E CAMINHOS NA RELAÇÃO ENTRE ANTROPOLOGIA E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 205
Beatriz Martin Moura

AUTOBIOGRAFIAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES PRETAS E PARDAS EM PARNAÍBA (PI) 221
Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva

AFROGRAFIAS DA BAHIA: GESTOS DE UM SABER ANCESTRAL 249
Heloisa Lopes Silva de Andrade
Gabriela Lopes Vasconcellos de Andrade

ENTRE TENSÕES POLÍTICAS E O MANIFESTO: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 275
Darla Fróes de Souza
Maria da Anunciação Conceição Silva
Patrícia Cerqueira dos Santos

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 297

PREFÁCIO

> Nossa tarefa, entretanto, continua sendo mostrar como a intervenção histórica se transforma através do processo significante, como evento histórico é representado em um discurso de algum modo fora de controle.
>
> Homi Bhabha

O livro *Múltiplos olhares para as relações raciais na educação* reúne diversas reflexões sobre diferentes dimensões do campo das relações raciais, resultado de pesquisas e diálogos desenvolvidos pelos(as) autores(as), que teceram e sistematizaram textos potentes e de grande contribuição para o debate em torno desta temática.

A construção e a circulação de diferentes discursos/textos sobre relações raciais no Brasil e no mundo conferem visibilidade para problemáticas relativas às populações negras, historicamente, colocadas à margem dos processos de produção social e intelectual, evidenciando seus legados e experiências, além de constituírem importantes contribuições para os combates e desafios atuais, devido às memórias, histórias e conhecimentos produzidos por estas populações.

Ao produzir conhecimentos cujo principal foco temático são questões que envolvem "relações raciais na educação", os(as) autores(as) apresentam escritas que optam pelo protagonismo negro e revelam a necessidade de construção e adoção de discursos e práticas que enfrentem e combatam o racismo nos processos educacionais. Isto revela, para mim, um compromisso com suas escritas — não como ausência de objetividade, mas como proposição ética — que tem como objetivo central a produção de um conhecimento que considera

a importância da equidade, do (re)conhecimento das diversas vozes e dos sujeitos que as performam.

Assim, temos nesta coletânea abordagens multidisciplinares de temas diversificados, a exemplo de Políticas educacionais, religiosidades, racismos e práticas antirracistas, multiculturalismo e educação entre outros de igual potência.

A produção de conhecimento sobre educação racial e o debate em torno de suas temáticas têm acentuada relevância no atual contexto brasileiro, em que as ações afirmativas para a população negra precisam ser potencializadas e revitalizadas, buscando recuperar as perdas e os retrocessos dos últimos cinco anos, resultantes das ações racistas e da violência contra esta população, protagonizadas pelo poder executivo do Brasil neste período, suas políticas e projetos nazifascistas.

Trazer à tona as diferentes experiências, memórias e discursos sobre a educação para as relações raciais, abordando os próprios negros(as) como sujeitos históricos portadores de memórias silenciadas, esquecidas, marginalizadas e estereotipadas dentro dos espaços educacionais, se traduz numa perspectiva descolonizadora e antirracista de produção de conhecimentos.

Portanto, as reflexões aqui realizadas são, a meu ver, interlocuções necessárias e coerentes com as indagações e necessidades que enfrentamos no campo educacional e, particularmente, na construção de "um ensinar e um aprender" antirracista, pois, além de se configurarem como possibilidades de diálogos e fontes de pesquisa, dão visibilidade às vozes e discursos ausentes ou sub-representados nas narrativas que se consagraram como hegemônicas e que se colocam como saber articulado e sistematizado a partir dos mais distintos lugares de produção de conhecimentos.

Assim, a leitura destes textos proporciona ao/à leitor o respeito pelo papel/presença da ancestralidade africana e também as composições, traduções e recriações realizadas nos movimentos da diáspora negra. Conduz ainda **à** percepção de que a mudança necessária no

campo das relações raciais pressupõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos e projeto conjunto de uma sociedade multiculturalista e antirracista.

Ao tomar a diversidade e o multiculturalismo como proposta dialógica, possibilita ainda a abertura de um debate interdisciplinar sobre o antirracismo e a descolonização do pensamento no âmbito da educação.

Amina Mama (2010)[1] destaca a notável sobrevivência de uma ética de libertação, graças aos enfrentamentos e ao não alinhamento de muitos intelectuais que não se renderam à dominação. Estes(as) intelectuais não alinhados e resistentes aos processos de dominação e colonização construíram, intencionalmente, possibilidades outras de narrativas e construções teórico-metodológicas, que deslocam e desautorizam os discursos oficiais sobre a memória das populações negras na África, no Brasil e em outras partes do mundo, estando inevitavelmente inseridos nos combates travados sobre esta memória nos mais diversos contextos de produção.

Este livro, portanto, se traduz em diferentes trabalhos discursivos e formas de linguagem que pode conviver e dialogar com outras formas de (re)apresentação do mundo dialogicamente. Escritas que tomam a experiência das populações negras como dimensão fundante de um "outro", que representa "outro lugar" para além dos discursos universalistas e que apresenta novas possibilidades de tradução das diversas memórias coletivas. Uma contribuição inestimável e oportunidade para uma excelente leitura!

Marluce de Lima Macêdo
Dr.ª em Educação e Contemporaneidade
Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

[1] MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO, ANTIRRACISMO E LUTA CONTRA DESIGUALDADES ESCOLARES NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E EXPERIMENTOS PEDAGÓGICOS

Fabiana Augusta Alves Jardim

Maria da Anunciação Conceição Silva

Rosenilton Oliveira Silva

A imagem é pensamento, tanto quanto aquele
que se exprime por palavras; ela é, sempre,
reflexão sobre o mundo e os homens.
(Tzvetan Todorov)

Se o período que se sucedeu à promulgação da Constituição Brasileira em 1988 foi marcado por dificuldades de efetivação de políticas sociais, notadamente devido a uma agenda de reformas neoliberais que não incidiu apenas sobre o desenho e financiamento de políticas, mas sobre nossa própria compreensão sobre o papel do Estado, desde o golpe político-jurídico de 2016 o Brasil passou a experimentar outro momento: aquele em que ideologias governamentais, supostamente assentadas em valores e práticas neoliberais, associou-se ao conservadorismo moral. Desde então, tem sido um período de muita violência, de fato e simbólica, que incide sobre políticas redistributivas e de reconhecimento, a duras penas conquistadas no processo de redemocratização e de estabilidade do jogo democrático.

Esse cenário foi ampliado a partir das eleições de 2018, com a vitória de um candidato de extrema direita, que governou valendo-se de um discurso moral ultraconservador, apoiado por parcela significativa de religiosos neopentecostais (católicos e evangélicos) e de militares (tanto das Forças Armadas quanto das polícias federal e militares estaduais). A política governamental foi marcada pela negação do saber científico, pela descrença e pela desvalorização da educação escolar e de professores. Além disto, empreendeu esforços na tentativa de criminalizar as ações de militantes progressistas. Em síntese, durante esse governo, foi implementada uma agenda governamental que significou o retrocesso e a negação dos direitos arduamente conquistados — uma negação que se deu não apenas de maneira explícita, mas orgulhosamente reivindicada.

Ainda mirando apenas o jogo da política institucional, a vitória do candidato à presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, nas eleições de 2022, acende o farol para a retomada de um Estado cujas ações sejam pautadas pelos princípios democráticos e antidiscriminatórios, ainda que tenhamos consciência de que as condições (sociais, culturais, políticas) das alianças que levaram à eleição de seu antecessor não se dissiparam miraculosamente, algumas delas tendo sido aprofundadas. De toda maneira, as mudanças anunciadas com a chegada desse novo governo servem de inspiração para a construção e/ou retomada de novo cenário no qual *múltiplos olhares* nos permitem compreender as "engrenagens" políticas, psicológicas, sociais, dentre outras que operam na sociedade e que impulsionam a manutenção ou a superação do racismo e suas facetas. É o que se propõe nesta coletânea ao colocar em diálogo estudos multidisciplinares que analisam os impactos do racismo na educação.

Vale lembrar que a educação antirracista ganha força e se institucionaliza justamente nas últimas décadas, no interior da arquitetura institucional do Estado, marcada pelas dinâmicas mencionadas. Foi com a implementação das políticas de ações afirmativas,

com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) e com a inserção dos artigos 26-A e 79-B, que o questionamento e a requalificação das formas de representações da história e da cultura negra foram transformados em pilar curricular e pedagógico, assegurando que "[…] o discurso racial produz o sujeito que supostamente ele descreve" (Gonzalez, 2008, p. 4). Ademais, tais políticas visam alterar as bases sobre as quais se erige o conhecimento da realidade e das relações de poder que operam na sociedade brasileira, possibilitando a legitimação e o fortalecimento das diferenças étnico-culturais presentes no território brasileiro. Por meio das alterações introduzidas pela Lei nº 10.639/2003, a intencionalidade de reafirmar o processo de reparação da população afro-brasileira passa a funcionar como princípio da educação.

Os diferentes textos que compõem a coletânea *Múltiplos olhares* pretendem contribuir para a identificação dos fatores que operam para as (in)visibilidades cotidianas que negligenciam as estratégias de representações positivas dos corpos negros e suas culturas e, ao fazê-lo, reiteram simbólica e epistemologicamente estereótipos e posições produzidas pela violência do mundo euroatlântico.

No capítulo que abre o livro, Racismo e psicologia: a invenção-dos proclamadores da dignidade humana, é estabelecido um debate em que é possível identificar "como o racismo permeia a trajetória da Psicologia, nomeadamente o modelo de pensamento ocidental, centrada na obsessão pelo determinismo biológico na explicação das desigualdades entre os homens no plano físico e ético-moral"[1] e sua influência nas escolas de Psicologia para explicar as diferenças entre os grupos sociais dominantes e dominados.

A invisibilidade e/ou negligência do Estado em relação às situações de violência vivenciadas por estudantes e professores em escolas situadas em zona de conflito de tráfico de drogas são abordadas no texto Professoras nas margens: tecendo vida em escolas atingidas pela

[1] Citação retirada deste livro.

violência armada no Rio de Janeiro O texto nos permite entender como a visualidade opera seus significados sobre os corpos negros que habitam esses espaços e as estratégias de sobrevivência pedagógicas e sociais. Isso permite compreender o cotidiano sob balas cruzadas e abre possibilidades para refletir sobre os métodos utilizados pelo Estado para demarcar seu poder sobre quem está nas margens e os modos abusivos que mantém sua estrutura de dominação e exploração. Outro ponto explorado ao longo do texto é o (des)controle do Estado para intervir no impacto que a violência armada gera no trabalho pedagógico, na aprendizagem e as inúmeras fragilidades vivenciadas pela população escolar, majoritariamente negra, que habitam essas áreas de conflito armado, o que nos permite pensar em outras conexões entre racismo de Estado e iniquidades escolares.

O texto Práticas antirracistas na escola e direito à educação:avanços e tensões a partir das periferias paulistanas reflete sobre as transformações socioculturais nas periferias urbanas brasileiras para compreender seus efeitos sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas aí localizadas, em especial no que se refere à dimensão religiosa das culturas africana e afro-brasileiras. Revelam-se, assim, outras faces do racismo existentes nos espaços educativos, especialmente quando a temática tem (ou é vista como tendo, uma vez que a criminalização sistemática de manifestações culturais afro-brasileiras se articula ao próprio modo como o racismo opera no país) relações diretas com as religiões de matriz africana.

No conjunto das "engrenagens" que movem a educação, o currículo está situado para além de um dispositivo técnico e legal. Ele se movimenta para atender todos os procedimentos de ensino e da aprendizagem associada às implicações decorrentes desse processo. Moreira e Silva (1997, p. 8) asseveram que "[…] o currículo transmite visões sociais particulares e interesses", por esta razão, "produz identidades individuais, sociais e particulares". O currículo é o principal responsável em comunicar, por meio de linguagens distintas,

os espaços de pertencimento e não pertencimento dos sujeitos que compõem a dinâmica do ambiente educativo. O educador, consciente do funcionamento dessas "engrenagens", pode questionar "os porquês" de nossos olhares e práticas pedagógicas se acomodarem ou não às mesmas paisagens e conteúdo ou a paisagens e conteúdos ancorados em práticas que teimam em fortalecer um único ideal de cultura — especialmente quando esse ideal nutre visualidades e constrói cisões raciais e hierarquias de poder que tentam desumanizar, através de sutilezas e perversidades, determinados grupos raciais.

Embora ainda haja pessoas que nada conseguem enxergar ou falar em situações de intolerância religiosa e racismo, tanto em espaços educacionais quanto na sociedade em geral, por terem se acostumado a visualizar os corpos negros em condição de inferioridade, há também os que olham, enxergam e fingem não ver. Mas existe também um grupo significativo de pessoas que olham, discordam e expressam suas insatisfações, denunciando e buscando reparação. Pessoas que procuram diuturnamente construir movimentos cíclicos de contestação, superação e denúncia das diferentes formas de racismo ou, no mínimo, inibir a ocorrência dessas práticas tanto na educação quanto nos demais espaços sociais.

Dispostas a reverter o cenário de visualidades hegemônicas, as pesquisas de Silva (2005), sobre a discriminação do negro no livro didático, e Gomes (2002), sobre cabelo e corpo como símbolos de representações, são exemplos de estudos que se tornaram emblemáticos por contestarem as formas de visualidades dos corpos negros na educação e na sociedade. Esses estudos marcam o ideário da educação antirracista, que busca desconstruir os discursos baseados em representações de visualidades preconceituosas. Com o propósito de evitar enquadramentos e/ou esquecimentos intencionais, responsáveis, durante décadas, pela manutenção de uma cultura educacional colonial e eurocêntrica em nosso país, o currículo deve estar comprometido, dentre outras coisas, em recompor ou constituir o constante

debate sobre as formas de representações dos corpos negros e suas culturas nos veículos de comunicação midiáticos e impressos e em todo contexto escolar.

Com a intenção de subverter a lógica dos discursos hegemônicos e das desigualdades produzidas, o capítulo Religiosidade, racismo e suas implicações na educação básica situa as formas como o processo de produção de silenciamentos, negação do racismo e intolerância religiosa se desenvolve nas narrativas de educadores, estudantes da Educação Básica e nos veículos de comunicação midiática. O texto pode ser assimilado como mais uma contribuição que ecoa o compromisso de que essas situações não podem continuar encontrando abrigo na educação.

A ideia de que as imagens e as formas de representação despertam ou provocam pensamentos é importante, "[...] pois a imagem afeta aquele que a olha, assim como faz problematizar, questionar, falando sobre verdades marcadas em formas de pensamento" (Flores; Wagner; Buratto, 2016, p. 20). As imagens podem ser interpretadas como o lugar em que desejamos situar ou de onde excluímos determinados sujeitos e suas culturas a partir de uma lógica que nem sempre reflete a realidade. É fato que o avanço do debate sobre racismo, bem como a implementação da Lei nº 10.639/2003, tem contribuído, sobremaneira, para as retrações nas formas de visualização estereotipadas dos corpos negros e suas culturas nos veículos de comunicação impressos e/ou midiáticos, nos livros didáticos, no ambiente escolar, dentre outros espaços. Isso tem colaborado para a construção de olhares positivos em relação às diferenças culturais e raciais que compõem o espaço escolar, com desdobramento para a convivência de um currículo que agregue as diferenças de forma crítica.

Acenamos, mais uma vez, para o fato de reunirmos na coletânea *Múltiplos olhares* um conjunto de estudos que, através de linguagens multidisciplinares, contribui para a análise e reconfiguração das formas de representações da população negra e suas culturas.

As imagens não são inocentes ou desprovidas de agência: elas não apenas representam, mas também materializam valores, práticas, princípios de organização da sociedade. Não apenas ao serem produzidas, mas ao circularem, as imagens participam da dinâmica social, seja contribuindo para a reiteração de certas práticas, seja contribuindo para a interrupção de certos modos de ver, sentir e fazer. Isso tem permitido que todos nós, em algum momento da vida, ora sejamos seduzidos, ora indiferentes a algumas situações em que uma ou várias imagens nos aproximam ou nos afastam de outros sujeitos, objetos, lugares, animais. As imagens que permitem visualizar são as mesmas que, por múltiplos (des)interesses, operam para invisibilizar, pois são e sempre foram partes de imaginários e práticas sociais.

Lucrécia Ferrara (2002, p. 234) entende que as representações sociais se configuram enquanto "[…] um conjunto de regras sociais, com vistas a gerir a relação entre a representação e o real de modo satisfatório para a sociedade que formula essas regras" e abrigam diferentes faces das relações de poder que envolvem questões de gênero, raça e classe associadas aos elementos históricos que atravessam e permanecem operando, mesmo que de forma sutil, as relações de poder. Ainda segundo Ferrara (2002, p. 101), ao fazer referência às múltiplas maneiras como as imagens são utilizadas e representadas, fica assegurado que "[...] a visualidade corresponde à constatação visual de uma referência e, mais passiva, limita-se ao registro decorrente de estímulos sensíveis", o que permite afirmar que a visualidade é resultado do processamento social e cognitivo, que permite o reconhecimento visual de um comentário, imagem, nota ou alusão. E a leitura imediata das imagens é resultado de uma capacidade que pouco ou nada tem a ver com a reflexão, o que significa necessariamente que ela pode funcionar a despeito de desejos conscientes ou de fatos.

Pensar a partir das formas como os corpos negros são representados visualmente no espaço educacional traz a possibilidade de refletir como "[…] a questão do poder foi remetida para o centro das discussões; se ele não estava nas estruturas do capital, precisava ser

problematizado na linguagem, no simbólico, no inconsciente" daqueles que têm o poder político nas diversas áreas da sociedade (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 39). Isso só é possível através da denúncia dos fatos que representam ameaças de retrocessos.

Na visualidade, o olhar que permite o encontro é o mesmo que ratifica a distância dos corpos. É a leitura dos estereótipos que agrega um conjunto de hierarquias, estruturadas e legitimadas por meio de confiabilidades construídas e ratificado por determinados grupos étnico-raciais para definir o reconhecimento e o não pertencimento desses corpos a espaços específicos. Sendo assim, é possível afirmar que a visualidade excessiva de um único grupo racial pode ser analisada como estratégia de invisibilidade e/ou silenciamento do outro.

> O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (Cavalleiro, 2000, p. 98-99)

O silêncio que se debruça sobre os conflitos raciais na educação e seus reflexos nos resultados do desempenho escolar dos estudantes negros é, também, um modo como a branquitude opera na construção dos mecanismos de valoração do sujeito em decorrência do impacto que sua imagem produz dentro da lógica de dominação étnico-racial e econômica. Essa forma de dominação produzida e gerida pela branquitude, por meio de movimentos sistêmicos, busca normalizar o que é ordinário e caracteriza a natureza indelével do racismo. Silenciar em situações dessa natureza significa nos tornarmos espectadores voluntários de imagens de espaços gerados através de formatação racial e sequestros culturais.

O silenciamento funciona como mecanismo político e ideológico para mover símbolos raciais a fim de modificar e, em alguns casos, determinar o local que cada sujeito deve ocupar no mercado de trabalho e nos diversos ambientes sociais. No capítulo Atravessamentos no âmbito escolar: considerações sobre o multiculturalismo, identidades e diferenças, a análise do filme *Entre os muros da escola* é uma chave utilizada para descrever conflitos que emergem no cotidiano da sala de aula em função da diversidade cultural. Isso abre possibilidades para analisar em que medida as representações sociais têm utilizado o corpo negro para materializar e representar funções subordinadas e marginais na consciência dos sujeitos via livros, telenovelas, filmes, dentre outros. Do ponto de vista social, enquanto a imagem é vista como um reflexo das ideologias que poderá ou não ser modelada, a representação social é real e ativa, pois imprime possibilidades de criar e reconstruir dados do mundo exterior.

Os símbolos visuais, a exemplo da cor da pele, cabelo, expressões linguísticas, artefatos e práticas religiosas, funcionam como marcadores que instituem, estruturam e determinam as relações cotidianas entre raça e racismo, e geralmente estão associados ao poder, à autoridade e ao prestígio. Por esta razão, nos cursos de formação de professores, é imprescindível considerar a diversidade racial dos sujeitos da aprendizagem. A importância dessas análises é identificada no capítulo Estágio como encruzilhada entre universidade e

escola na formação para uma educação antirracista cujas autoras trazem argumentos para pensar a importância do estágio como campo de formação inicial de professores que agrega, dentre outras coisas, o compromisso com uma educação antirracista. Sinaliza que é preciso agir política e pedagogicamente na contramão dos processos naturalizados, por meio do uso de imagens ativas que apontem outros horizontes possíveis, reais e dignos que favoreçam a superação de possíveis "cegueiras" pedagógicas. Além disso, há uma ética profissional que envolve de modo direto os elementos que permeiam os

conteúdos e as estratégias do processo de formação docente. Sendo assim, o desafio que envolve a relação entre a epistemologia da prática e o conhecimento está na possibilidade de a prática docente ser construída e desenvolvida por meio de diálogos críticos e emancipatórios.

No capítulo Ensino das relações étnico-raciais e antropologia: perspectivas, transformações e caminhos, ao analisar os efeitos das políticas afirmativas e a presença de estudantes negros nos departamentos de Antropologia espalhados pelo país, destaca-se a importância de tal política para pressionar um reposicionamento da disciplina em relação a temáticas como raça, tendo a sala de aula como território. Embora o propósito seja compreender os impactos na Antropologia, campo disciplinar fundamental quando o assunto são as relações étnico-raciais e seu ensino, o texto também permite, por meio das análises antropológicas, refletir sobre os riscos vivenciados no cenário político nacional de 2018 a 2022, quando se tornaram recorrentes as tentativas de retrocesso em relação às políticas públicas e ações afirmativas direcionadas para a população negra. De maneira indireta, evidencia-se a relevância da retomada de um novo cenário político de viés democrático para a manutenção e desenvolvimento dessas políticas.

É oportuno lembrar que o ensino das relações raciais e antropologia nos remete a urgência de pensar que a epistemologia da prática deve ter dentre as suas finalidades a função de ampliar a construção de saberes. Com a finalidade de promover as modificações necessárias nas diferentes dimensões, políticas, culturais, sociais, raciais, de gêneros, dentre outras que a prática docente emancipatória e transformadora requer em seu cotidiano: questionar e/ou denunciar é um dos caminhos para ampliar o pensamento crítico.

Já a trajetória educacional de mulheres negras é o ponto-chave do texto Autobiografias negras: trajetórias educacionais de mulheres pretas e pardas em Parnaíba (PI) no qual se evidencia e se valoriza o percurso educacional de quatro professoras negras em meados do século XX, fazendo referência à importância que a educação teve na

vida dessas mulheres e de suas famílias num contexto em que não existiam políticas afirmativas de acesso ao ensino. Essas trajetórias evidenciam, também, formas de representações dos corpos negros que contribuem para desconstruir o passado colonial que persiste em se manter presente. Ao mesmo tempo, contribui para mostrar os espaços e as possibilidades que vêm sendo construídas e/ou conquistadas pela população negra na sociedade brasileira a partir das políticas de ações afirmativas.

Com efeito, é através da educação que são estruturadas as primeiras informações sobre pertencimento social, racial e político, tanto em decorrência dos conteúdos pedagógicos formais quanto das relações que são estabelecidas nos espaços educativos e que contribuem para a formação de saberes não formais. E mesmo aquelas informações e saberes que fogem às regras pedagógicas trazem elementos que ajudam a estabelecer relações que conduzem os sujeitos da aprendizagem para a identificação da existência das referidas assimetrias sociais.

No ensaio "Afrografias da Bahia: uma discussão do saber: literatura-terreiro; escrevivência e decolonialidade", as autoras elegem para a análise

> [...] as produções artístico-literárias baianas, tais como ditados de Mãe Stella de Oxóssi, a canção 'Reza forte' (2021) da Baiana System, o poema "Quadrilha" de Lívia Natália e o romance *Torto arado* de Itamar Vieira Junior, no intuito de pensá-las como Afrografias, isto é, gestos de saber. Tais textos e artistas foram escolhidos por conta da sua reincidência na fala dos estudantes em sala de aula na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de Educação e Pesquisa e dos Estudos Literários/Criação Literária. A partir dessa reincidência, começamos a pensar de que forma tais grafias constituam um saber da vivência baiana contemporânea.[2]

[2] Citação retirada deste livro.

Compreender os elementos políticos e ideológicos que alimentam e movem o cotidiano dos estudantes implica um despertar crítico para entender a ideia de pertencimento e exclusão racial. Para Paulo Freire (2009), a educação possibilita ao educador construir o seu próprio conhecimento com base nas suas experiências profissionais e pessoais; deste modo, a educação pode ser um mecanismo que colabora para a sua formação e para seu compromisso social e político. Os textos apresentados nesta coletânea buscam, assim, contribuir para o processo de formação de docentes, inicial ou continuada, partilhando perspectivas analíticas que desvelam os modos de funcionamento de nosso racismo à brasileira, enraizado em gestos, práticas e imagens cotidianas, que demandam de nós um imenso trabalho para reconhecer, nomear e enfrentar. Visam, também, a partilha de reflexões e experiências em andamento, neste momento em que se completam 20 anos das alterações na LDB (Brasil,1996), as quais institucionalizaram a reparação histórica e epistemológica a africanos, afro-brasileiros e povos originários, reconhecendo a necessidade de outras formas de presença e representação, mais justas e consequentes com sua incomensurável contribuição para a formação do país. Múltiplos olhares se referem, portanto, não apenas à multiplicidade disciplinar, a perspectivas de análise e ao fazer docente, mas também àquilo que se espera de um docente comprometido com uma perspectiva antirracista: que seja capaz de reconhecer sua própria posição, seu próprio modo de olhar, e também de se engajar na curiosidade por outros modos de ver (e de viver e existir).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *Design em espaços*. São Paulo: Edições Rosari, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FLORES, Cláudia R.; WAGNER, Débora R.; BURATTO, Ivone C. F. Pesquisa em visualização na educação matemática: conceitos, tendências e perspectivas. *Educação Matem*ática *Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 31-45, 2016.

GOMES, Nilma Lino. C*orpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) —Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Guerreiras de natureza*: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático*. Salvador: Edufba, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

PENSAMENTO PSICO-FILOSÓFICO E RACISMO

Lassana Danfá

O presente texto objetiva discutir o modo como o modelo do pensamento psicológico tem sido permeado pelas questões do racismo, nomeadamente, o pensamento biologizante e cartesiano. As principais escolas europeias e brasileiras da Psicologia colocavam ênfase na dimensão biologizante e cartesiana na explicação da diferença entre os seres humanos. Nesta linha, destaca-se o pensamento evolucionista de Darwin, que influenciou grandemente a escola da Psicologia inglesa. Os estudos de Cabecinhas (2007) sobre a Psicologia inglesa na sua conexão com o racismo evidenciam que Francis Galton (1909) se apoiou no pensamento de Darwin, através de uma leitura equivocada do evolucionista, de modo a sustentar a crença da desigualdade das raças do ponto de vista biológico. Nota-se que Galton e outros darwinistas sociais colocaram raça e espécie como se fossem correspondentes, deturpando, portanto, o pensamento darwiniano.

A concatenação da palavra espécie à raça se fez presente na escola da Psicologia francesa, através dos estudos do darwinista social Gustave Le Bon (1922), que considerava os negros a raça inferior, devido à crença na incapacidade de estes atingirem o progresso civilizacional supostamente atingida pela Europa. Este modelo de pensamento pode ser encontrado também nos estudos do psicólogo e pedagogo francês Alfred Binet, através dos testes que objetivavam a integração das crianças na sociedade, ordenando-as de acordo com sua aptidão intelectual, isto é, em mais ou menos aptos (Monteiro; Jacó-Vilela, 2005). A Psicologia da Totalidade da escola alemã, por

seu turno, tinha como objetivo extirpar da sociedade tudo aquilo que era estranho para integrar os mais aptos (Aib, 2009). Por último, a escola brasileira, influenciada pelas teorias raciais assentes no modelo biológico, deu origem ao darwinismo social brasileiro e, consequentemente, os movimentos da eugenia (Masiero, 2005).

O modelo do pensamento cartesiano, por sua vez, se assenta no pressuposto de que a ideia de Deus e a alma são separáveis do corpo; portanto, o mental e o corporal correspondem a posições duais. De acordo com o pensamento cartesiano, por meio da razão é possível distinguir o verdadeiro do falso (Descartes, 1989). Baseado no cartesianismo, as raças não europeias foram consideradas menos espirituosas e racionais, como se tudo aquilo proveniente da Europa fosse associado à razão e ao sublime. Os não europeus — negros e indígenas, por exemplo — foram atrelados à menoridade da razão e ao mundo das trevas, e os europeus vinculados à elevação moral e à maioridade da razão (Andrade, 2017; Kant, 2011). Se, para Descartes (1996, p. 6), "[...] a razão ou senso é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais", atrelar os não europeus à baixeza da razão implica inseri-los na sub-humanidade.

O texto discute as grandes atrocidades que aconteceram na Era das Luzes, com o silêncio dos iluministas e/ou proclamadores da dignidade humana. Dito de outra maneira, foi precisamente a Europa, isto é, o continente que se autodenominava entidade superior do ponto de vista humana, moral e intelectual, o lugar onde eclodiu o racismo antinegro, anti-indígena, antijudaísmo (racismo religioso), o nazismo e diversas formas de desumanização (Buck-Morss, 2017; Delacampagne, 2013). O projeto concentracionário como dispositivo de extermínio e crimes contra a humanidade sempre existiu na Europa, apesar de esta se considerar uma entidade moralmente superior. Neste sentido, os campos de extermínio, os campos de agrupamento e campos de concentração sempre fizeram parte da civilização europeia, inclusive na Era das Luzes (Mbembe, 2020).

O texto visa trazer para o debate o racismo antinegro presente na Filosofia da Psicologia, no entanto, ignorado na história do pensamento psicológico. É necessária uma discussão contextualizada dos pensadores iluministas, liberais e da Filosofia da Psicologia para a construção de uma Psicologia atenta às diversas faces da desigualdade humana.

RACISMO, PENSAMENTO PSICOFILOSÓFICO E ILUMINISMO

O racismo como fenômeno moderno inventado no Ocidente é mais do que um discurso, pois sempre traz consequências nefastas, tendo matado milhões de pessoas desde as épocas mais remotas. Ele nasce primeiro como discurso sistemático, coerente e racionalizante, e em seguida como projeto político-institucional. De um lado, temos o racismo como prática discursiva que vai moldando e acompanhando as mudanças nas sociedades, isto é, um tipo de discurso que não se perpetua em sua essência, pois se adequa às novas realidades linguísticas. E do outro lado, há o racismo em ato, capaz de dizimar vidas e destruir identidades. De acordo com Delacampagne (1983, p. 29), "[...] os grandes estudiosos do racismo parecem, com efeito, concordar em um ponto: o racismo é uma invenção recente. A sua aparição como 'doutrina' racional e biologizante foi contemporânea daquilo que os historiadores denominam de tempos modernos".

A grande questão colocada por Delacampagne é a seguinte: podemos ou não falar do racismo antes do surgimento das palavras raça e racismo sem cair em anacronismo? Segundo ele, os discursos racistas e as diversas formas de exploração sistemática de grupos sociais minoritários antecederam a modernidade, mas não tinham nome próprio, pois as palavras raça e racismo surgiram posteriormente. O que significa dizer que

> [...] o racismo moderno se ancora assim no 'racismo medieval', que é a sua forma mais antiga da segregação racial, de modo a mostrar este complexo ideológico que chamamos de racista é muito mais profundamente ancorado a ponto de não sermos capazes de imaginá-lo dentro das profundezas da 'ratio'ocidental (Delacampagne, 1983, p. 32).

De acordo com este pensador, não se pode dizer que os homens começaram a ser racistas somente na era moderna, tendo em vista as diversas explorações sistemáticas que se assemelham às práticas racistas dirigidas aos grupos sociais minoritários antes da aparição da palavra racismo.

Aliás, o primeiro contato de Cristóvão Colombo com os indígenas em 1492 foi marcado pela classificação deste grupo étnico como sendo de cor castanha, situando-se no meio termo entre africanos negros e europeus brancos. Desde 12 de outubro de 1492, os espanhóis comemoram o "Dia de la Hispanidad, isto é, dia Dia de la Raza". No entanto, as conotações pejorativas — isto é, raça boa ou raça má; raça maldita; raça dos reis; nobre raça; raça de David etc. — datam de meados do século XVII, mais precisamente da passagem do Renascentismo aos primórdios da Modernidade (Delacampgne, 1983).

O sociólogo Pierre-André Taguieff (2000) traça três variantes teóricas do racismo moderno, a saber: a) teoria modernista restrita; b) teoria modernista ultrarrestrita e c) teoria modernista alargada.

A teoria modernista restrita concebe o racismo como classificação das raças, nomeadamente por características morfológicas, essencializantes e fixas. A teoria modernista ultrarrestrita reduz o racismo ao determinismo racial das aptidões, isto é, à tese da desigualdade das raças e à suposta diferença da evolução humana nos domínios moral e intelectual, defendida por racistas como Gobineau (2004) e, posteriormente, contestada por Antenor Firmin em seu livro *De l'égalité des races humaines*. Firmin (2016) defende, portanto, que a busca

pela erradicação das desigualdades raciais passa necessariamente pela valorização da capacidade racional e intelectual do negro, pois é precisamente aí que se assenta a estrutura racista. E, por último, a teoria modernista alargada se assenta na ideia do protorracismo, que surgiu na idade moderna ocidental, com referência à pureza racial e sanguínea. Trata-se de um tipo de racismo inseparável da referência de casta ou de classe (sociedade de hierarquias) e da sociedade de ordens. O protorracismo subdivide-se em três modelos, que são: *sangue puro* (Espanha e Portugal no século XV e XVII); as legitimações europeias de escravidão e a colonização dos povos negros e a doutrina aristocrata francesa de duas raças (descendentes de vencedores e descendentes de vencidos). Este último coaduna com as teses eugenistas e deterministas e com o darwinismo social.

A Psicologia nasceu nesse contexto, isto é, da cultura ocidental centrada na obsessão[1] pelo biológico, pela moralidade cristã-ocidental e pelo dualismo cartesiano, tendo o positivismo como modelo da ciência. O método positivista nasceu efetivamente com Auguste Comte em seu livro *Cours de Philosophie Positive*, consistindo em um modelo de fazer ciência baseado na observação direta, na experimentação e na previsibilidade (Comte, 2019). Neste sentido, Abib (2009) considera que a história da Psicologia está ligada à cultura e ao pensamento filosófico da época em que a religião e a biologia eram utilizadas para justificar a exclusão e a opressão contra determinadas categorias sociais (Delacampagne, 2013).

O projeto científico da Psicologia teve como um de seus grandes críticos o filósofo Immanuel Kant, que demonstrou ceticismo quanto à adequação da Psicologia aos critérios da ciência moderna, nomeadamente no que tange aos critérios da objetividade, à capacidade de ser reproduzível e à redução dos fenômenos aos níveis ontológicos básicos. O primeiro veto kantiano diz respeito à natureza

[1] "A obsessão refere-se aos pensamentos que, como corpos estranhos, infiltram-se na mente e atormentam o indivíduo" (Zimerman, 2010, p. 202).

não quantificável da Psicologia, isto é, à impossibilidade de aplicação das leis físico-matemáticas no estudo dos fenômenos psíquicos. O segundo consiste na ideia de que o sujeito não pode ser objeto da sua própria investigação (Castañon, 2009). Estamos falando de um autor fundamental nos conflitos e dissensos na trajetória científica da Psicologia, mas com discurso racista sobre os negros. Na visão de Castañon (2009), os grandes embates da Psicologia se dão entre os defensores da tradição lockeana e kantiana. Locke, que, para muitos, é o pai do liberalismo, foi também acionista da companhia escravocrata inglesa Royal African Company (RAC). A RAC transportava 90 mil escravos adquiridos em diferentes regiões, a saber: Senegal, Angola, Benim, Nigéria. Em nome do lucro, John Locke compactuava com todas as formas de exploração, subjugação e violência contra os negros (Delacampagne, 2013).

Thomas Hobbes, em *Leviatã*, considera a escravidão o resultado natural da luta entre os homens em que o vencedor usa o seu direito de criar súditos, que poderiam ser transformados em servos. Os servos são compreendidos como "[...] alguém a quem se permite a liberdade corpórea e que, após prometer não fugir nem praticar violência contra seu senhor, recebe a confiança deste último" (Hobbes, 1983, p. 71). Na visão de Hobbes, não é a vitória que confere ao vencedor o direito de subjugar o vencido, e sim o pacto entre vencedor e vencido, o que significa dizer que a prática de servidão era consensual e não uma imposição arbitrária. Ora, será possível negociar a liberdade de forma consensual com o vencedor? O próprio Hobbes afirma o seguinte:

> O senhor do servo é também senhor de tudo quanto este tem, e pode exigir seu uso. Isto é, de seus bens, de seu trabalho, de seus servos e seus filhos, tantas vezes quantas lhe aprouver. Porque ele recebeu a vida de seu senhor, mediante o pacto de obediência, isto é, o reconhecimento e autorização de tudo o que o senhor vier a fazer. E se acaso o senhor, recusando-o, o matar ou o puser a ferros, ou de outra maneira o

> castigar por sua desobediência, ele próprio será o autor dessas ações, e não pode acusá-lo de injúria (Hobbes, 1983, p. 71)

Hobbes (1983) demonstra certa condescendência com a normalização da condição de servidão na Europa, o que explica a naturalização posterior da escravidão negra, que constitui o modelo mais brutal da subjugação do homem, ao transformar o ser humano em homem-coisa, homem-primitivo e homem-mercadoria (Mbembe, 2018). Hobbes compreende, portanto, "[...] a escravidão [como] uma consequência da guerra de todos contra todos no estado de natureza, fazendo parte, portanto, das às disposições naturais do homem" (Buck-Morss, 2017, p. 44). Para a autora, tanto Hobbes como Rousseau explicaram a escravidão como estado mítico da natureza, o que explica o silêncio dos proclamadores da dignidade do homem diante das brutalidades da escravidão negra. A este respeito, Buck-Morss (2017, p. 9) afirma:

> Rousseau preferirá falar sobre os groenlandeses colonizados pelos dinamarqueses ou sobre as barbáries da história antiga a se debruçar de forma evidente sobre o destino dos negros escravizados. Como se fosse questão de não querer ver o que as promessas eurocêntricas de 'civilização' produzem fora de seu território, de não ver como elas se invertem nas periferias quando entram em contato com outros povos.

O silêncio de iluministas como Rousseau coadunou com a violência perpetrada contra os negros, como se estes fossem sub-humanos. O silêncio de Rousseau se atualiza no contexto contemporâneo através do silêncio da grande parcela branca diante das barbaridades cometidas contra negros e outros grupos sociais racializados. A propósito, Fanon (2021, p. 37) se pergunta em sua obra: "Será que eu, em função das minhas ações e abstenções, contribuí para a desvalorização da raça humana?". A pergunta de Fanon é imprescindível para todos

os psicólogos e intelectuais comprometidos com a luta contra quaisquer espécies de subjugação do homem.

Cheikh Anta Diop (1974) apontou que a moderna escravização dos negros africanos, isto é, o comércio de escravizados, sempre teve a exploração econômica como fundamento antes do advento da máquina. A mesma tese foi defendida por Fanon (2005), Césaire (1978) e James (2010), para quem o projeto colonial e escravocrata se fundamentou sobre questões raciais. Neste sentido, Achille Mbembe (2018, p. 106, grifo do autor) considera que

> [...] permanecerá inacabada crítica da modernidade enquanto não compreendermos que o seu advento coincide com o surgimento do *princípio de raça* e com a lenta transformação desse princípio em matriz privilegiada para as técnicas de dominação, no passado tanto quanto no presente. Para sua reprodução, o princípio de raça depende de um conjunto de práticas cujo alvo imediato, direto, é o corpo do outro e cujo campo de aplicação é a vida em sua generalidade.

O dualismo cartesiano, de cunho racista, associa os negros à natureza e, por conseguinte, ao trabalho braçal, enquanto relaciona os brancos à razão — logo, ao trabalho intelectualizado. Neste sentido, a divisão social do trabalho na atualidade se inter-relaciona com as identidades raciais, reatualizando os padrões de dominação escravocrata dos negros e de servidão dos indígenas. Estamos perante a persistência da velha lógica, que atrela as raças inferiorizadas (negra e indígena) a trabalhos não assalariados e/ou subalternos, o que explica atualmente a inferioridade salarial dessas populações, quando comparadas com os brancos. A globalização é, portanto, o término da constituição do capitalismo de base colonial/escravocrata como novo padrão mundial de universalismo, tendo como eixo fundamental a classificação racial da sociedade (Balibar; Wallerstein, 2021; Quijano, 2005).

Em *Observations on the feeling of the beautiful and sublime and other writings*, Kant (2011) considera que franceses e italianos se distinguem no tocante ao belo, enquanto alemães e ingleses se destacam no que se refere ao sublime. Saindo da Europa, Kant considera árabes como os mais nobres no Oriente, com características de generosidade, sinceridade e hospitalidade, podendo, porém, se degenerar devido ao espírito aventureiro. Por sua vez, os japoneses se caracterizariam pela firmeza, obstinação, coragem e desprezo com relação à morte. Já indianos seriam marcados pelo grotesco e pela veneração de imagens e figuras grotescas; o grotesco dos indianos é ridículo, enquanto as qualidades espirituais dos chineses são veneráveis. E, por último, os negros e africanos são reduzidos ao ridículo, incapazes de grandes criações no domínio da arte e da ciência. Enquanto isso, os brancos são possuidores de dons extraordinários e capazes de grandes invenções. Os dons nesta acepção remetem a algo que é da natureza dos brancos, o que reforça a presença constante do debate da natureza versus cultura na trajetória do pensamento ocidental.

> Os negros da África não têm por natureza nenhum sentimento que ultrapasse o ridículo. O Sr. Hume desafia qualquer um a apresentar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma que entre as centenas de milhares de negros que foram transportados de seus países para outros lugares, embora muitos deles tenham sido postos em liberdade, no entanto, não foi encontrado alguém que realizou algo grande na arte ou na ciência ou mostrou qualquer outra qualidade louvável, enquanto entre os brancos há sempre aqueles que se levantam da ralé e, por meio de dons extraordinários, ganham respeito no mundo. Tão essencial é a diferença entre esses dois tipos humanos, e parece ser tão grande no que diz respeito às capacidades da mente quanto no que diz respeito à cor (Kant, 2011, p. 58-59).

Kant reforça o paralelo entre o ponto de vista biológico e a capacidade intelectual de brancos e negros, sendo os primeiros aqueles com maiores capacidades intelectuais. E, por último, Kant descreve os selvagens norte-americanos como os únicos sublimes, com sentimentos de honra, orgulho e honestidade. Em termos intelectuais, estéticos e ético-morais, os negros são considerados os únicos sem nenhuma contribuição a dar. O antropólogo Anténor Firmin, em seu livro *De l'égalité des races humaines* que se contrapõe à obra de Arthur de Gobineau *Essai sur l'inégalité des races humaines*, considera que a supressão das desigualdades humanas e raciais passa necessariamente pela exaltação da capacidade moral e intelectual do negro. Gobineau (2004), no sentido contrário, reforça a tese da inferioridade intelectual e civilizacional do negro e a inalterabilidades das características físicas.

David Hume (1985), em seu livro *Essays, moral, political and literary*, ao falar das características nacionais de cada povo considera, de forma explícita, que os negros são inferiores aos brancos. Observemos a afirmação de Hume (1985, p.228):

> Estou apto a suspeitar que os negros são naturalmente inferiores aos brancos. Quase nunca existiu uma nação civilizada dessa compleição, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, tanto em ação quanto em especulação. Nenhuma manufatura engenhosa entre eles, nenhuma arte, nenhuma ciência. Por outro lado, os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos alemães, os atuais Tártaros, ainda têm algo eminente sobre eles, em seu valor, forma de governo ou alguma outra particularidade. Essa diferença uniforme e constante não poderia acontecer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem falar nas nossas colônias, há escravos negros espalhados por toda a Europa, dos quais nenhum jamais descobriu qualquer sintoma de engenhosidade.

Embora acreditasse que o caráter moral do homem se transmite pela imitação devido ao caráter mimético da mente humana, Hume (1985) admitia que as nações que existem entre os trópicos eram inferiores e que seus povos possuíam mentes incapazes de grandes realizações, partilhando a tese do darwinismo social que associava o clima a características como feiura e barbárie (Oliva, 2005; Schwarcz, 1993). Para Hume (1985), mesmo os europeus mais rudes e bárbaros eram superiores aos negros, o que reforça a suposta tese da inferioridade natural do negro. Assim, Hume simultaneamente desacredita a negritude e sustenta o argumento também defendido pelos darwinistas sociais.

Apesar do consenso existente sobre a relação do racismo com o advento da modernidade, o racismo e práticas bárbaras contra populações não brancas (isto é, negros e indígenas) e contra judeus ocorreram na Era das Luzes, mais precisamente quando os europeus se colocavam como entidade humana superior (Delacampagne, 2013). Na visão de Andrade (2017), as teorias humanistas pensavam o sujeito através de uma só lente e modelo de sujeito, neste caso o de seres humanos, brancos e europeus, o que explica o silêncio de iluministas e/ou proclamadores da dignidade humana diante das brutalidades cometidas pelas nações europeias. Ou seja, "a exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos próprios pensadores que proclamavam a liberdade como o estado natural do homem e seu direito inalienável" (Buck-Morss, 2017, p. 34).

A modernidade é marcada pelo primado da razão sobre o corpo, ideia que antes de Descartes vigorava no catolicismo e que condicionou o racismo científico. Esta concepção dualista associa os negros à natureza primitiva e à inferioridade. Os brancos são vinculados à superioridade da razão e do espírito, e, por isso, são tidos como "superiores" e mais evoluídos (Andrade, 2017; Quijano, 2005). O modelo de pensamento dual em que se assenta o racismo é característico do pensamento

ocidental, diferentemente da filosofia africana (Obenga, 2004), pautada na relação fusional e indestrinçável do mental, espiritual, corporal.

A obsessão em classificar os grupos sociais não brancos e em explicar as desigualdades humanas à luz da biologia e da cultura sempre esteve presente no pensamento ocidental (Cabecinhas, 2007).

RACISMO: A OBSESSÃO RELIGIOSA, BIOLÓGICA E CULTURAL

A ideologia religiosa constitui o momento inicial do racismo, apoiando-se na ideia da pureza de sangue, "limpieza de sangre" (Cabecinhas, 2007, p. 52), consistindo na primeira forma de segregação nos moldes de *apartheid* ocidental pois os não cristãos eram tidos como impuros. Assim, a passagem da impureza à pureza dependia necessariamente da conversão ao cristianismo. As ações discriminatórias contra judeus se ancoravam na ideia da "puridade de sangue" e de "limpieza de sangre". Trata-se do racismo institucionalizado a nível estatal e no clero, culminando na criação do antijudaísmo de natureza religiosa. Os judeus eram tidos como um tipo de "vírus" hereditário, um tipo de "gene patológico" (Delacampagne, 1983). A ênfase religiosa do racismo orientou o contato de navegadores como Cristóvão Colombo, segundo o qual os povos indígenas seriam criaturas monstruosas e selvagens por serem considerados sem cultura e pelo fato de não serem cristãos. Acreditava-se então que todos os indivíduos deveriam ser dotados de religião, pois é precisamente ela que os torna humanos; em sua ausência, eles permaneceriam na animalidade (Delacampagne, 1983).

O racismo antinegro foi construído falsamente a partir do pensamento religioso cristão-europeu e do mito da descendência de Canaã, tido como aquele que recebeu praga de Deus por desobedecer ao pai. Por causa de sua pretensa origem, o negro deveria permanecer

na condição de escravo eterno, sendo submisso aos brancos. Essa leitura deturpa grandemente a Bíblia, pois a referida praga, ainda que verídica, se referia a uma pessoa específica, e não a uma comunidade, grupo étnico ou nação.[2] Aliás, conforme aponta Lilia Schwarcz (1983, p.114) sobre os escritos historiográficos,

> [...] escrever a história constituía dessa forma um ato de garimpagem, de quem recolhe documentos assim como se procuram preciosidades. O ato de selecionar fatos supunha a mesma isenção encontrada naquele especialista que, ciente de seu ofício, separa as boas pedras das más, ou mesmo daqueles que oferecem pouco brilho ao olhar.)

Estamos diante daquilo que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) denomina "perigo de uma história única", e de Kaly (2016), que considera o século XV crucial para a colocação da identidade branca como ideal. A ocidentalização do cristianismo cumpre, portanto, a função de colocar os africanos e/ou negros na condição impureza racial.

Entretanto, Cheikh Anta Diop considera, em seus estudos, que Moisés foi influenciado pela reforma religiosa de Akhnaton, por volta de 1.400 a.C., no Egito faraônico. Este procurava resgatar a religião monoteísta, que estava entrando em descrédito por causa corrupção dos sacerdotes. Akhnaton visava o centralismo religioso, neste caso a universalidade do monoteísmo. Moisés foi profundamente influenciado por esta reforma, ao criar o monoteísmo. Neste sentido, a ideia de um Deus único e universal já existia no Egito, que por sua vez havia sido importada do Sudão Meroítico, isto é, da Etiópia dos Antigos (Diop, 1974). Cheikh Diop (1974, p. 36) afirma que:

> Depois de alguma reticência no início, este povo que, aparentemente, não tinha conhecido monoteísmo anteriormente — ao contrário da opinião daqueles que

[2] Cf. https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/.

> o creditam como o inventor [do monoteísmo] — que, no entanto, o levaram a um grau bastante notável de desenvolvimento. Ajudado pela fé, Moisés conduziu o povo Hebreu para fora do Egito.

Para o antropólogo haitiano Anténor Firmin (2016), o monoteísmo não é intrínseco à civilização ocidental e oriental, já que os semitas nem sempre compreenderam Deus de maneira monoteísta, além de os próprios hebreus terem passado pela fase de culto aos deuses antes da conversão à religião mosaica, pautada pelo monoteísmo. Segundo ele,

> A ideia de Deus não é universal, como há muito se acredita e ainda se acredita por aqueles que não hesitam em provar a existência de Deus pelo consentimento unânime de todas as pessoas. Ao lado dos povos da Ásia, Europa e América, onde ideias religiosas e civilização parecem ter se desenvolvido simultaneamente, embora, em direções diferentes, encontramos pessoas que não têm ideias religiosas, nem deuses, nem religião. Três vastas regiões da terra parecem ter permanecido francos de crenças religiosas até os nossos dias: esta é a África central, a Austrália e as terras boreais (Firmin, 2016, p. 67).

Firmin demonstrou a fidelidade dos povos africanos ao monoteísmo desde sempre. Já nas regiões orientais, europeias e nas Américas o advento do monoteísmo coincidiu com o nascimento das respectivas civilizações.

Por sua vez, Freud considerou o monoteísmo, de que a civilização ocidental tanto se vangloria, uma invenção egípcia, e, por conseguinte, africana. Segundo o pai da psicanálise, "Moisés era um egípcio — provavelmente um aristocrata — sobre quem a lenda foi inventada para transformá-lo num judeu" (Freud, 2006, p. 26). Freud (2006, p. 30) continua: "[...] e se Moisés, que lhes forneceu uma nova religião, era egípcio, não se pode colocar de lado a suposição de que

essa outra nova religião era a egípcia". Para finalizar, afirma: "a natureza mais enérgica de Moisés sentia-se melhor com o plano de fundar um novo reino, de encontrar um novo povo, a quem apresentaria, para adoração, a religião que o Egito desdenhara" (Freud, 2006, p. 41). Nota-se que, com o intuito de negar a civilização aos povos negros, foi-lhes retirados o monoteísmo e, por conseguinte, negados os seus valores humanos.

A obsessão religiosa se alia à obsessão biológica para opor os homens, justificando a desigualdade entre eles. Algumas criaturas foram consideradas monstruosas, outras híbridas (meio humano meio animal), enquanto outras foram contempladas como descendentes da espécie humana "genuína". A crença na uniformização dos grupos como entidades naturais, de características transmitidas ao longo das gerações como herança, constitui um dos marcos da biologia ocidental. A biologia assumiu papel tão crucial na Europa a ponto de colocar o nascimento de determinados grupos sociais como problema, buscando no nascimento dos seres humanos a desigualdade entre eles (Delacampagne, 1983). Assim, "[...] o racismo nessa ótica assume caráter determinista, ao propor que a biologia determina diretamente um certo número de consequências sobre o plano de psiquismo e costumes" (Delacampagne, 1983, p. 259).

O século XIX foi marcado pelo nascimento do positivismo, que coincide com o triunfo da ciência médica, da antropologia física e da etnologia. Em todos esses casos se procurava, de forma "delirante", reafirmar a superioridade da raça branca sobre as demais (Delacampgne, 1983). Este período foi também marcado pela exploração do biológico, a exemplo dos trabalhos de Darwin (1987). Tratava-se, assim, de teorias que buscavam as bases genéticas e evolutivas dos seres humanos, diferentemente do movimento político de darwinismo social, pautado no determinismo biológico.

O darwinismo social foi uma teoria e um movimento político em que os intelectuais se apoiaram para diferenciar as raças, dominar

grupos minoritários e/ou marginalizados e selecionar imigrantes, tendo por base o projeto do embranquecimento das nações, tal como ocorreu, por exemplo, no Brasil. Acreditava-se na irreversibilidade e na impossibilidade da transmissão do caráter determinado pela raça, mesmo que pela via da miscigenação, o que significa dizer que as raças eram consideradas fenômenos impossíveis de mudar, isto é, os "impuros" permaneceriam "impuros" (Oliva, 2011; Schwarcz, 1993).

A psicologia inglesa foi influenciada pelo pensamento de Francis Galton, criador da eugenia, segundo o qual existem raças que são virtuosas e com elevados valores civilizacionais, e que, por isso, devem ser incentivadas a proliferarem. Já as raças desvirtuadas devem ser desestimuladas, evitando que degenerem a civilização. Trata-se de características hereditárias, cujas influências repercutem no progresso intelectual, econômico, educacional e civilizacional. Galton (1909) se apropriou da obra de Darwin para criar a eugenia e a psicologia racial, buscando confirmar a inferioridade mental e intelectual de raças tidas como inferiores (Masiero, 2005). A eugenia é entendida aqui como a forma mais "avançada" do darwinismo social e consiste na eliminação de raças ou dos seres tidos como inferiores, e, por conseguinte, na intervenção institucional de incentivo à reprodução das raças tidas como superiores e ao aniquilamento das raças tidas como inferiores (Oliva, 2011; Schwarcz, 1993).

Ressalta-se que as teorias raciais, principalmente o darwinismo social, entraram no Brasil em 1869, servindo de base para direcionamento teórico e prático da psicologia num período em que estavam em descrédito na Europa (Masiero, 2005). Destaque-se a psicopatologia do Renato Kehl (Masiero, 2014), segundo o qual os traços psicopatológicos e de personalidade serviam de indicadores da qualidade racial da população. A mestiçagem era considerada o "veneno" da raça. Para Schucman e Martins (2017), esse período foi marcado pelo estudo do negro como objeto de estudo em psicologia, sendo a raça pensada biologicamente. Destacam-se também os estudos médicos

e psicológicos de Raimundo Nina Rodrigues (1976), um dos autores dessa corrente biologizante da raça que concebia a negritude e a cultura africana como degeneradas e contrárias aos ideais da civilização brasileira. Nina Rodrigues acreditava que a ossificação precoce das suturas do crânio nos negros africanos explicaria o fraco desenvolvimento mental, cultural e moral destes. O seu pensamento influenciou os pensadores da Psicologia da época, principalmente os psicólogos da escola baiana, que acreditavam na patologização das características biopsicológicas do negro (Schucman; Martins, 2017).

As diferenças humanas de que Darwin (1987) falava não se referiam à sobreposição de uma raça sobre a outra, tal como defendiam os darwinistas sociais. Basta vermos alguns argumentos por ele defendidos no seu livro *A origem das espécies*:

> Pode-se dar nome das diferenças individuais às numerosas e repentinas que se apresentam nos descendentes dos mesmos pais, ou aos quais se pode indicar uma causa, porque se observam nos indivíduos da mesma espécie, habitando na região restrita. Ninguém pode, de forma alguma, supor que todos os indivíduos de uma mesma espécie sejam fundidos no mesmo molde. Estas diferenças individuais têm para nós a mais alta importância, porque como cada um pode observar, transmitem-se muitas vezes hereditariedade; as demais fornecem também materiais sobre os quais pode atuar a seleção natural, acumulando da mesma maneira que o homem acumula, numa direção dada, as diferenças individuais destas criações domésticas (Darwin, 1987, p. 44).

Este último argumento demonstra claramente que Darwin se referia às diferenças, mas não numa lógica da determinação da superioridade de uma raça sobre a outra. Contudo, a raça foi atrelada à noção de espécie, com vistas a designar e diferenciar os grupos humanos do ponto de vista físico, das capacidades mentais e dos atributos ético-morais. Esta acepção da raça constitui a essência do racismo científico (Cabecinhas, 2007). A este propósito, Darwin (1987, p. 39) afirma

que "[...] o criador, pelo contrário, nota as mínimas diferenças, porque é inerente ao homem prender-se a qualquer novidade, por mais insignificante que seja". O que Pierucci (2013, p. 146) chama "da disposição mental de valorizar e levar a sério toda e qualquer diferença que se insinue no tecido social, no presente e no passado dos humanos". Neste caso, a diferença é tomada no sentido acrítico, o que pode levar ao racismo, por exemplo. Para não cair na cilada da exacerbação e naturalização da diferença ou da igualdade "cega", Pierucci (2013) nos convida a pensar igualdade sem supressão das diferenças e vice-versa, isto é, uma relação de coexistência entre as duas.

Entretanto, Darwin abriu a "brecha" para a interpretação segundo a qual a espécie mais "afortunada", com poder de dominação em um dado momento histórico, subjugará outra. Ele afirma:

> O simples fato de pensar nesta luta universal prova tristes reflexões, todavia podemos consolar-nos com a certeza de que a luta não é incessante na natureza, que o medo é desconhecido, que a morte está geralmente pronta, e que os seres vigorosos, sadios e afortunados sobreviverão e multiplicarão (Darwin, 1987, p. 67)

Quem são os seres afortunados, sadios e vigorosos? Esta afirmação pode remeter à existência de hierarquias e vantagens naturais de uma espécie sobre a outra, isto é, à existência, de um lado, dos "bem-aventurados" que se multiplicarão e, do outro lado, dos "mal-aventurados" condenados à desaparição.

McDougall (2001), em seu livro *An introduction to social psychology*, acreditava na existência de predisposições mentais diferentes de acordo com a raça. Assim, as predisposições mentais específicas de cada raça são cruciais para a adaptação dos seres humanos no ambiente. De acordo com esta visão, os ancestrais pré-humanos viviam as suas vidas dominadas pelo poder instintual. Porém, no homem civilizado, em razão da sua inteligência e do poder da racionalidade,

os instintos podem ser moldados e evoluir em prol da civilização. De acordo com esta acepção,

> A mente humana tem certas tendências inatas ou herdadas que são forças motrizes de todo pensamento e ação, seja individual ou coletiva, e são as bases a partir das quais o caráter e a vontade dos indivíduos e das nações são gradualmente desenvolvidos sob a orientação de as faculdades intelectuais. Essas tendências inatas primárias têm diferentes forças relativas nas constituições nativas dos indivíduos de diferentes raças, e são favorecidas ou restringidas em graus muito diferentes pelas circunstâncias sociais muito diferentes dos homens em diferentes estágios de cultura, mas, provavelmente são comuns aos homens de todas as raças e de todas as idades (McDougall, 2001, p. 26)

Apesar de reconhecer a influência das circunstâncias históricas e culturais, McDougall considera a mente humana sob a ótica da predisposição herdada, diferenciando-se de acordo com a raça. Assim, as linhagens herdadas têm suas bases na ancestralidade pré-humana, e, portanto, os instintos não desaparecerão enquanto existirem as espécies humanas, mesmo com as intervenções culturais (McDougall, 2001). McDougall acredita na existência de instintos maternais:

> Quando acompanhamos a evolução desse instinto até o nível animal mais alto, encontramos entre os macacos os exemplos mais notáveis de seu funcionamento. Assim, em uma espécie, diz-se que a mãe carrega seu filhote preso em um braço ininterruptamente por vários meses, nunca o soltando em todas as suas andanças. Esse instinto não é menos forte em muitas mães humanas, nas quais, é claro, se torna mais ou menos intelectualizado e organizado como o constituinte mais essencial do sentimento de amor parental. Como outras espécies, a espécie humana depende desse instinto para sua existência e bem-estar contínuo (McDougall, 2001, p. 55).

O instinto humano se diferencia dos outros animais devido à mediação do intelecto e da capacidade racional. McDougall concebe a raça do ponto de vista da espécie humana, não classificando os seres humanos de acordo com a dualidade superioridade-inferioridade, que caracteriza o pensamento eugenista de Francis Galton (1909) e Gustave Le Bon (1922).

Em seu estudo *Lois psychologiques de l'evolution des peuples*, o francês Le Bon considera a "[...] raça como pedra angular no qual repousa o equilíbrio das nações" (Le Bon, 1922, p. 3). Segundo este darwinista social, a classificação psicológica das raças se divide em quatro grupos, que são: as raças primitivas, sem nenhum traço de cultura, próximas do reino animal e da Idade da Pedra — por exemplo, australianos; as raças inferiores, capazes apenas de uma civilização rudimentar, sem condições de alcançar uma civilização superior — por exemplo, negros; as raças médias, que criam civilizações mais ou menos elevadas, mas inferiores à civilização europeia — por exemplo, árabes, chineses etc.; e as raças superiores, capazes de grandes invenções no domínio da arte, ciência e indústria — por exemplo, europeus (gregos, romanos etc.).

Le Bon, da mesma forma que os outros darwinistas sociais, não acreditava no cruzamento das raças, argumentando ser impossível cruzar povos de mentalidades diferentes. O cruzamento dos povos ou as raças de mentalidades diferentes conduziria ao desastre, tendo em vista a degeneração que provocaria na raça ancestral. Para ele, "[...] os negros são condenados à barbárie devido à inferioridade cerebral e […] jamais deixariam [a] barbárie" (Le Bon, 1922, p. 96).

Ressalte-se que o contexto francês foi também marcado pelas ideias poligenistas de Paul Broca, que consiste na oposição às doutrinas que defendem o caráter unitário da espécie humana (monogenismo). As ideias poligenistas fundamentam a teoria da desigualdade das raças (Firmin, 2016), cujo maior expoente foi Gobineau (2004). A grande discussão entre poligenistas e monogenistas era a seguinte: os negros apresentam a mesma composição morfológica, intelectual

e moral que os brancos? Aceitar isso implica admitir a humanidade comum de negros e brancos, o que, por conseguinte, dificultaria a tese utilizada pelos escravagistas para justificar a escravidão negra. Assim,

> Os escravagistas, recorrendo às doutrinas poligênicas que eles não tiveram muita dificuldade em se adaptar ao seu sistema imoral, declararam que os negros eram de espécies diferentes dos brancos e não podiam ser considerados seus companheiros. Sendo assim, toda a solidariedade natural era quebrada entre o negro acorrentado e o orgulhoso caucasiano. Este último poderia muito bem tratá-lo como qualquer outro animal, ao qual devemos apenas sentimentos de pena, mas não de justiça. Os abolicionistas tentaram, por sua vez, demonstrar que os negros apresentavam uma conformação anatômica e fisiológica perfeitamente semelhante à dos brancos, exceto por diferenças insignificantes e secundárias (Firmin, 2016, p. 60).

Percebe-se que a essencialização biológica e moral estruturou a tese da desigualdade das raças, justificando a brutalização e a barbarização dos negros. As ideias racistas de Le Bon tiveram respaldo do pensamento poligenista francês, cujo expoente foi Paul Broca. Neste sentido, a construção do racismo sempre teve a aliança das ideias biologizantes, moralistas e do dualismo cartesianismo que opõe mente e corpo. Assim, a crença religiosa e racista coloca os brancos como mais evoluídos espiritualmente e moralmente do que os negros. Estes últimos são vinculados à menoridade da razão e à elevada sensibilidade corporal (Andrade, 2017; Firmin, 2016; Hall, 2016; Santos, 2021). Isso reforça a tese de Susan Buck-Morss (2017) acerca do silêncio dos pensadores iluministas, proclamadores da liberdade, sobre a escravidão negra e o genocídio indígena. Estes dois grupos racializados foram atrelados à sub-humanidade, justificando as suas brutalizações.

A discussão em torno da diferenciação dos grupos sociais com base nos traços biofisiológicos esteve presente na psicologia alemã através de estudos caracterológicos do século XX da Psicologia da

Totalidade. Este modelo do pensamento psicológico visava eliminar tudo que é tido como estranho ao que era caracterizado como totalidade (Abib, 2009). O nazismo e a violência contra grupos sociais minoritários eram respaldados nesse modelo do pensamento psicológico, por exemplo, pela análise de expressões faciais e corporais e pela patologização dos judeus (Abib, 2009).

Entretanto, as ideias da corrente biologizante da psicologia não foram isentas dos embates teóricos e epistemológicos, a que se deve a pluralidade do pensamento psicológico e das escolas de psicologia (Abib, 2009). No contexto americano, o Behaviorismo surgiu para se contrapor às ideias eugenistas ao propor o ambiente (e não unicamente a biologia) como possibilidade explicativa das diferenças entre os homens, argumento que refuta a superioridade de uma raça sobre outra — o que significa dizer que, na ótica behaviorista, não é a cor de pele que determina o comportamento humano, o sucesso ou o insucesso dos povos, mas a educação e os recursos fornecidos pelo ambiente em relação com a filogênese, a ontogênese e a cultura humana (Tourinho, 2011). Ou seja, embora não negue o comportamento inato, conforme defende Skinner (2006), o Behaviorismo procura explicar os comportamentos a partir da influência do ambiente.

O Behaviorismo abriu, portanto, um debate acalorado sobre as dicotomias natureza/cultura, inato/adquirido. Otta, Ribeiro e Bussab (2003) consideram que, devido à complexidade humana seria falho resumir o comportamento humano baseando-se apenas na genética ou apenas no ambiente. O debate sobre essas dicotomias persiste atualmente na questão do racismo, uma vez que a cor da pele (característica biológica) e os aspectos culturais do negro interagem da classificação racial dos grupos sociais.

A questão racial na contemporaneidade sai da ênfase biológica para a cultural, porém, com a permanência do determinismo cultural, através da essencialização das diferenças culturais e comportamentais, consideradas rígidas e imutáveis (Cabecinhas, 2007). Neste sentido,

o debate sobre o racismo reacende o velho debate sobre natureza e cultura perene na trajetória da psicologia. Importante trazer conceitos que reforçam a perenidade do debate natureza e cultura na trajetória da psicologia e no debate sobre o racismo.

Primeiro, a raça, conceituada como modo de classificar os seres humanos através da conexão direta entre as características físicas visíveis (fenótipo) e profundas (genótipo), que explica diferentes aptidões e capacidades individuais (Cabecinhas, 2007). Assim,

> [...] raça é categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de representação e práticas (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais etc. — como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (Hall, 2019, p. 37).

O grupo étnico refere-se a grupos sociais minoritários classificados com base na diferenciação cultural e delimitados pelo padrão da cultura dominante. A etnicização consiste nas diferenças culturais e comportamentais essencializadas, isto é, em práticas culturais vistas de formas rígidas e indeléveis. E, por último, a racialização consiste em um processo político-ideológico, por meio do qual determinadas populações são classificadas com referência direta ou indireta às características fenotípicas. Dito de outro modo, a racialização se refere à demarcação das pessoas com base na referência das características essencializadas, que podem ser biológicas ou morais (Cabecinhas, 2007).

No contexto brasileiro, as transformações socioculturais do século XIX articulam o saber psiquiátrico, psicológico, médico, antropológico e pedagógico (Masiero, 2014). O estudo de Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Oliveira (2016) considera que o século XIX foi marcado pelo poder monárquico, pautado nas hierarquias do sistema escravocrata e que contou com o pacto das instituições religiosas na

construção da sociedade brasileira. Foi esse contexto que proporcionou o nascimento da psicologia, cujas ideias foram produzidas pelo poder clerical, seguindo o modelo da teologia aristotélico-tomista, que consiste na unidade de corpo e alma, isto é, no vínculo entre animado e animante.

O período entre 1930 e 1960 foi marcado pela concepção de raça determinada culturalmente e pautada na utopia da democracia racial (Schucman; Martins, 2017), fomentada por Gilberto Freyre (1970, 2003). Freyre deslocou o sentido da miscigenação da chave negativa para a "positiva", dando uma nova roupagem através da falsa crença de que no Brasil se vive uma harmonia racial, o que Danfá (2020) denomina de narcisismo de pequenas diferenças às avessas. Esse período coincidiu com a instituição da Psicologia como disciplina autônoma e em seguida com o aparecimento da Psicologia Social. Posteriormente, emergiu um período de estudos críticos sobre o mito da democracia racial financiados pela Unesco, em que se deslocou a discussão sociológica para o racismo. Esse momento teve a participação de autores como o sociólogo Florestan Fernandes (2008) e a psicanalista Virgínia Bicudo (2010).

Por sua vez, Santos e Scopinho (2015) resumiram em três momentos os estudos do racismo em Psicologia no Brasil a partir de estudos de Martins, Santos e Colosso (2013). O primeiro está relacionado ao movimento da eugenia, que teve o seu auge no século XIX. Contudo, começou a declinar no período entre 1930 e 1950, por causa da desconstrução da obsessão pela explicação biológica das diferenças raciais. Esta visão foi denunciada por autores como Jurandir Freire Costa (1984), segundo o qual o ideal do branqueamento violenta o negro em sua afirmação identitária. Assim, acredita-se que as diferenças são construídas socioculturalmente, e não biologicamente (Santos; Scopinho, 2015). Já o segundo momento está ligado à dimensão cultural, que consiste na desvalorização da cultura negra e no realce da cultura branca. Por fim, o terceiro momento se associa com a dimensão

relacional, isto é, com o modo como os grupos étnicos se relacionam, tendo o racismo como demarcador (Martins; Santos; Colosso, 2013; Santos; Scopinho, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias raciais influenciaram de forma considerável, em termos teóricos e práticos, a Psicologia, em especial a Psicologia brasileira (Masiero, 2005, 2014), o que aumenta a responsabilidade dessa disciplina na adoção de posturas antirracistas. Neste sentido, a Psicologia não foi apenas "omissa" no que tange ao debate sobre o racismo, por se tratar de uma discussão tardia, mas também atuante na construção do racismo científico, via darwinismo social, no período em que as teorias raciais estavam em descrédito na Europa (Masiero, 2005). Assim, a Psicologia atuou em favor das teorias raciais no passado, mas, atualmente, assume um compromisso ético-político importante e fornece ferramentas teórico-metodológicas consistentes para o estudo do racismo.

Urge um debate consistente entre a Filosofia da Psicologia e a História da Psicologia, uma vez que filósofos da ciência moderna como Immanuel Kant, que influenciaram a emergência da Psicologia como ciência moderna, encamparam posições racistas. Torna-se importante, então, repensar a formação curricular da Psicologia através da adesão ao pensamento decolonial, no diálogo interdisciplinar com diferentes vertentes teóricas que se debruçam sobre o racismo, dentre as quais podemos citar a Teoria Racial Crítica (*Critical Race Theory* — CRT), cujos expoentes são Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgaldo. Os teóricos da CRT discutem racismo, raça e relações de poder levando em consideração as diversas feições da discriminação racial, nomeadamente, no plano econômico, psíquico e material (Delgado; Stefancic, 2001). A Psicologia deve abrir mão, portanto, do

etnocentrismo epistemológico focado no modelo de pensamento greco-romano, de modo a compreender os grupos sociais historicamente marginalizados (Mudimbe, 2019). É importante a inserção, na estrutura curricular da formação da Psicologia, dos teóricos e pensadores de humanismo revolucionário como Frantz Fanon (2008) da visão psicanalítica da Neusa Santos Souza (2021), Grada Kilomba (2020) e da Filosofia Africana a partir de autores como Cheikh Anta Diop (1974), Theophile Obenga (2004) e Achille Mbembe (2018).

Nesse sentido, o letramento racial dos psicólogos e intelectuais da psicologia é imprescindível para a reinvenção dos grupos socialmente marginalizados — negros e indígenas, principalmente. Isso porque o racismo afeta a subjetividade de negros e brancos, repercutindo, consideravelmente, na saúde da população negra. Portanto, a descolonização mental do negro, a consciência negra do negro, a consciência racial do negro ou o reconhecer-se negro têm a Psicologia como ciência aliada. Urge, por conseguinte, um estudo crítico do racismo presente entre pensadores iluministas e defensores da dignidade humana, uma vez que os modelos teóricos construídos na Era das Luzes impactaram na construção da Psicologia científica.

REFERÊNCIAS

ABIB, José Antônio D. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 195-208, 2009.

ANDRADE, Érico. A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna. *Kriterion*: Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 58, n. 137, p. 291-309, 2017.

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raça, nação, classe*: as identidades ambíguas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

BICUDO, Virgínia L. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BUCK-MORSS, Susan. *Hegel e Haiti*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

CABECINHAS, Rosa. *Preto e branco*: a naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das Letras, 2007.

CASTAÑON, Gustavo A. Psicologia como ciência moderna: vetos históricos e status atual. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 21-36, 2009.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. *TED Conferences*, [*s. l.*], jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 2 out. 2023.

COSTA, Jurandir F. *Violência e psicanálise*. São Paulo: Graal, 1984.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COMTE, Auguste. *Cours de philosophie positive*. Paris: PhiloSofie, 2019.

DANFÁ, Lassana. Violência civilizacional e colonial no olhar de Frantz Fanon e Sigmund Freud. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 40, 2020.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Hemus, 1987.

DELACAMPAGNE, Cristian. *História da escravatura*. Lisboa: Texto & Grafia, 2013.

DELACAMPAGNE, Cristian. *L'invention du racisme*: Antiquité et Moyen Age. Paris: FeniXX, 1983.

DIOP, Cheik A. *The African origin of civilization*: myth or reality. Westport: Lawrence Hill, 1974.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. *Critical Race Theory*: an introduction. New York: City Press, 2001.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FANON, Frantz. *Por uma revolução africana*: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FREUD, Sigmund. *Moisés e o monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 2003. t. 1.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Recife: CEPE, 1970. t. 2.

FIRMIN, Anténor. *De l'égalité des races humaines*: anthropologie positive. Paris: Collection XIX, 2016.

GALTON, Francis. *Eugenic qualities of primary importance*. London: The Eugenics Education Society, 1909.

GOBINEAU, Arthur. *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Québec: Canada, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUCRio; Apicuri, 2016.

HOBBES, Thomas. *Leviatã (ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil)*. Tradução João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martin Clarent. 1983. v. 3.

HUME, David. *Essays moral, political, and literary*. Indianapolis: Liberty Found, 1985.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; DEGANI-CARNEIRO, Filipe; OLIVEIRA, Dayse M. A formação da psicologia social como campo científico no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 28, p. 526-536, 2016.

JAMES, C. L. R. *Os jacobinos negros*: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São
Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010.

KALY, Alain Pascal. A presença-ausência dos árabes e de muçulmanos nos processos de modernização Brasileira: a readequação dos mapas coloniais. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 13, n. 26, p. 121-152, 2016.

KANT, Immanuel. *Observations on the feeling of the beautiful and sublime and other writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LE BON, Gustave. *Lois psychologiques de l'évolution des peuples.* Paris: Félix Alcan, 1922.

MARTINS, Edna; SANTOS, Alessandro O.; COLOSSO, Marina. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da SciELO e Lilacs. *Psicologia*: Teoria e Prática, São Paulo, v. 15, n. 3, 2013.

MASIERO, André Luís. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 2, 199-206, 2005.

MASIERO, André Luís. A psicopatologia na obra de Renato Ferraz Kehl. *Gerais*: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 164-178, 2014.

MBEMBE, Achille. *A crítica da Razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. São Paulo: n-1 edições, 2020.

MCDOUGALL, William. *An introduction to social psychology*. London: Methuen, 2001.

MONTEIRO, Denise B. R. JACÓ-VILELA, Ana Maria. Fios, seduções e olhares: os primórdios "psi" nas terapias para corpos e mentes perturbados. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur A. L.; PORTUGAL, Francisco (orgs). *História da Psicologia*: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005, p. 141-158.

MUDIMBE, Valentin Y. *A invenção da África*: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2019.

OBENGA, Theophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. *In*: KWASI, Wiredu (ed.). *A Companion to African Philosophy*. Hoboken: Blackwell Publishing, 2004, p. 31-49.

OLIVA, Anderson R. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. *Tempo de Histórias*, Brasília, DF, v. 9, p. 90-114, 2005.

OTTA, Emma; RIBEIRO, Fernando L; BUSSAB, Vera S. R. Inato versus adquirido: a persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 34, p. 283-311, 2003.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2021.

SANTOS, Elisabete F.; SCOPINHO, Rosemeire A. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição

da teoria das representações sociais. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 168-182, 2015.

SCHUCMAN, Lia V.; MARTINS, Hildeberto V. A psicologia e o discurso racial sobre o negro: do "objeto da ciência" ao sujeito político. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 37, n. 5, 2017.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAGUIEFF, Pierre-André. *O racismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011.

ZIMERMAN, David E. *Fundamentos psicanalíticos*: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROFESSORAS NAS MARGENS: TECENDO VIDA EM ESCOLAS ATINGIDAS PELA VIOLÊNCIA ARMADA NO RIO DE JANEIRO

Alanis Bello

Este texto é fruto da minha pesquisa de doutorado, cujo título provisório é: *Professoras que cuidam a vida: trabalho docente em contextos de violência armada no Brasil e na Colômbia*. Trata-se de um artigo exploratório no qual analisamos as narrativas de professoras negras trabalhadoras de instituições escolares localizadas nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. A partir deste ponto de vista, aponta-se que a instituição escolar nas periferias é vítima de uma política governamental de controle policial e marginalização social. No entanto, a escola não opera de modo neutro em relação aos sujeitos da favela e, de certa forma, contribui para a naturalização da violência por meio de uma atitude de expulsão e negação. Nesse contexto incorporamos uma perspectiva feminista do cuidado para colocar em destaque a agência das professoras, evidenciando as práticas de sobrevivência e acompanhamento emocional por elas realizadas, assim como o valioso trabalho de afirmação da vida que fazem no meio de uma realidade social marcada por lógicas de morte, racismo e exclusão.

A realidade em que vivem muitas escolas públicas localizadas nas zonas periféricas da cidade do Rio de Janeiro está intimamente marcada por situações de marginalização e precariedade que configuram a experiência social dos habitantes desses territórios. Desde a década de 1990 recai sobre essa população um tratamento diferencial por parte do Estado, que se expressa, principalmente, no uso arbitrário da violência policial e na estigmatização (Farias, 2007; Oliveira,

2014). Estas práticas tornaram os habitantes das *favelas* em sujeitos matáveis sobre os quais incide uma "política induzida de vulnerabilidade maximizada" (Butler, 2009, p. 33, tradução nossa).[1]

A precarização, a violência e a exposição à morte são tópicos que enquadram o cotidiano da instituição escolar no contexto da favela. Estamos falando de comunidades escolares amedrontadas pelo estrondo cotidiano dos tiros. De instalações escolares marcadas pelas rajadas de bala. De docentes e estudantes que habitam territórios conflagrados onde as rotinas escolares são paralisadas. Algumas escolas já viraram trincheiras e espaços cercados por tanques militares, como os "caveirões", os quais produzem pânico e sentimentos de opressão. São comunidades que vivem sob o jugo de helicópteros que atiram sobre as suas casas. Trata-se de espaços impregnados pelo medo onde a morte é vivida de perto, como foi declarado pela diretora de uma escola: "A morte passa tão perto e eu me pergunto: Como essas crianças sobrevivem dia após dia nessa guerra que são obrigadas a se alistarem?" (Muniz, 2019, p. 19).

O fenômeno da violência armada e seus efeitos no cotidiano escolar é um campo emergente de investigação que, principalmente, tem focado na compreensão dos impactos das políticas de segurança e das ações dos coletivos criminais sobre as comunidades escolares das favelas. Entre os achados se destacam a perda de dias letivos nas escolas, a baixa performance acadêmica dos alunos por conta da violência (Ribeiro, 2022); os tiroteios dentro e fora das instituições educativas; os perigos e desafios que enfrentam os professores em escolas conflagradas (Freire; Santos, 2022); e, por fim, como a violência produz um efeito-vizinhança sobre a escola onde os alunos e suas famílias são inseridos em uma sociabilidade violenta baseada no uso da força física como princípio regulador da vida cotidiana (Christovão, 2022).

Para além destas importantes contribuições que têm salientado as dimensões destrutivas da violência armada sobre a educação, vale a

[1] No original: "Política inducida de vulnerabilidad maximizada" (Butler, 2009, p. 33).

pena perguntar não apenas pelo sofrimento e pela morte, mas como a comunidade escolar sobrevive no meio dessas violências? Outra pergunta pode ser como se mantém viva a tarefa de educar no meio das políticas da morte, das ruinas e das dores que sofrem os alunos e suas famílias? Quais experiências docentes emergem como contraponto ao poder da morte sobre as escolas? Em palavras de Achille Mbembe, "como pode ser redimida a vida, ou seja, resgatá-la da incessante operação de sua negação?" (Mbembe, 2016).

Neste artigo, visamos compreender o trabalho pedagógico realizado por professoras que atuam em escolas atingidas pela violência armada e o papel que desempenha o cuidado como ética, trabalho e postura política que permite, de algum jeito, proteger e sustentar a vida da comunidade escolar no meio de amplos processos de militarização, racismo e segregação urbana. O presente trabalho continua a reflexão iniciada pelas pedagogias feministas negras que salientam o protagonismo histórico das professoras negras na luta pela sobrevivência coletiva e pela configuração de espaços educacionais voltados ao bem-estar dos alunos racializados como negros e periféricos (Beauboeuf-Lafontant, 2002).

Retomando o ponto de vista de professoras autoidentificadas como mulheres negras e pardas[2] que atuam em escolas atingidas pela violência armada, compreendemos que suas práticas pedagógicas, assim como seu lugar de fala e seus compromissos políticos com as questões étnico-raciais, produzem nos cenários escolares diferenças na forma de afrontar as violências e assumir a identidade docente (Gomes, 1999). Neste sentido, é importante mencionar que não existe uma experiência unificada ou "verdadeira" de ser uma professora

[2] Como apontado de maneira insistente pelo feminismo negro brasileiro, as mulheres negras e pardas ocupam uma posição social subordinada pelas dominações entrelaçadas de raça e gênero, na qual suas vozes têm sido ignoradas, quando não, silenciadas. Deste modo, a categoria mulher negra surge neste artigo como "lugar de fala" que reconhece tanto as discriminações estruturais quanto a potência da voz e da agência das mulheres negras em suas trajetórias docentes (Ribeiro, 2017, p. 27).

negra (Viveros, 2020). Nem todas elas têm uma consciência racial crítica, nem todas desenvolvem ações contra a violência como parte de seu trabalho pedagógico. Não existe uma identidade essencial do que significa ser uma professora negra. Esse significado varia de acordo com o contexto e com as trajetórias de cada docente. No caso particular das professoras com as quais conversamos, predomina o entrelaçamento entre cuidado, engajamento político e ação antirracista como chaves analíticas que estruturam de maneira situada seu trabalho escolar nas favelas.

Com o intuito de contribuir para ampliar a reflexão sobre o trabalho de cuidado realizado em escolas conflagradas, marcamos como objetivos a caracterização dos impactos das violências armadas no cotidiano escolar, a análise da gestão escolar diante das políticas de morte e a compreensão dos sentidos éticos e as práticas de cuidado performadas pelas professoras em tal contexto. O bastidor sobre o qual foi desenvolvida esta pesquisa contemplou a realização de dez entrevistas com professoras da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que contam com experiências profissionais que oscilam entre 8 e 22 anos de serviço.[3] As escolas em que trabalham estão localizadas em zonas atingidas pela violência armada em bairros como o Complexo da Maré, o Complexo da Penha e o Complexo do Chapadão.

O trabalho de campo desenvolvido de maneira intermitente entre 2019 e 2022 envolveu registros etnográficos de três escolas, oficinas com professores e professoras sobre temas vinculados com as pedagogias do cuidado e, finalmente, participamos em vários fóruns coordenados pelo Departamento de Educação da UERJ sobre

[3] Este artigo é produto de uma pesquisa de doutorado em andamento em educação na Universidade de São Paulo na linha "Educação e ciências sociais: desigualdades e diferenças". A pesquisa original explora o trabalho docente, o cuidado e a violência armada na Colômbia e no Brasil.

a relação entre escola e favela.[4] Os testemunhos das professoras foram registrados em áudio, transcritos e sistematizados. Com a finalidade de proteger as interlocutoras, solicitamos consentimentos informados para a colheita da informação, trocamos seus nomes reais e evitamos referir diretamente os nomes das escolas.

As conclusões ressaltam a inextricável relação entre violência armada e racismo estrutural como fatores que incidem na vida cotidiana das escolas da favela e do trabalho pedagógico realizado pelas professoras. Nesse contexto, a escola parece assumir uma posição reprodutiva dos discursos e práticas que naturalizam a violência armada por meio de uma atitude institucional racista, classista e hierarquizante, que faz com que os alunos da favela recebam um tratamento desigual, vinculado com as práticas de produção das margens do Estado (Das; Poole, 2008).

Por outro lado, esta pesquisa evidencia que as professoras engajadas com a defesa da vida nas escolas da favela promovem uma *ética de cuidado antirracista.* Esta ética entrelaça práticas criativas que desafiam as políticas de morte e experiências pedagógicas de engajamento emocional que buscam proteger as vidas negras ameaçadas pela violência, combater estereótipos racistas e fomentar processos educacionais que restituem a dignidade das comunidades faveladas. Temos denominado esse trabalho como uma *pedagogia visceral antirracista*. Visceral porque designa o pesado trabalho de cuidado físico e emocional que realizam as professoras diante da ação violenta do Estado nas escolas das favelas; e antirracista porque as professoras entendem que para garantir condições dignas de ensino e aprendizagem é fundamental combater os discursos e práticas racistas que tornam os alunos

[4] Graças à professora Leticia de Luna Freire, coordenadora do Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (NUPEC) da UERJ, conseguimos participar do Seminário Educação e Favela. Ali conhecemos cinco professoras que atuam nos níveis de Educação Fundamental e Ensino Médio; uma diretora de uma escola estadual noturna e duas professoras que trabalham com educação infantil. A maioria delas estão vinculadas aos programas de pós-graduação em educação da UERJ e da UFRJ. Outras professoras foram referenciadas no meio do trabalho de campo e atuam no nível de Educação Fundamental como professoras de inglês.

da favela corpos descartáveis. Assim, o cuidado praticado pelas professoras da favela pode ser entendido como um cuidado antirracista que tenta manter a vida e o bem-estar dos alunos negros e favelados, ainda que essa tarefa seja sempre desgastante, pouco reconhecida e difícil de manter no tempo.

O itinerário deste artigo é o seguinte. Na primeira parte abordaremos o quadro conceitual que orientou esta reflexão. Apresenta-se um breve *insight* da perspectiva antropológica das margens do estado (Das; Poole, 2008), de modo a realizar uma leitura sobre o lugar da escola nas favelas cariocas, em conexão com a perspectiva feminista do cuidado como ferramenta teórica para interpretar as ações do corpo docente no contexto supracitado.

Em um segundo momento, por meio de análise das narrativas das professoras, mostraremos que a instituição escolar, como entidade representativa do Estado, reproduz na favela práticas de marginalização dos alunos, que reforçam hierarquias de raça e de classe, as quais materializam-se, entre outras coisas, no cotidiano escolar e no currículo. Estamos falando de uma *escola em estado de negação*: uma forma de governo que se expressa por meio de uma atitude de negligência que ajuda a naturalizar o contexto de excepcionalidade dentro das favelas.

Finalmente, abordaremos como as professoras constroem práticas de cuidado no contexto escolar que, de certa forma, desafiam à morte e criam condições no cotidiano para o atendimento das dores e dos sofrimentos dos estudantes. Desenvolvemos nesta parte a ideia de *pedagogia visceral antirracista*, para dar conta da maneira como as professoras negras estabelecem relações de conexão, afetividade e engajamento emocional, questionando a atitude dominante da escola e potencializando a vida por meio de gestos como a proteção, a dignificação das identidades negras e a negociação com grupos armados ilegais para que não perturbem o espaço escolar.

A FAVELA, AS MARGENS DO ESTADO E A ÉTICA DO CUIDADO

Nas ciências sociais brasileiras existe uma abundante bibliografia sobre a genealogia das favelas do Rio de Janeiro. Entre este acervo vale a pena colocar em destaque alguns trabalhos que pensam a favela como o efeito de uma margem do Estado, nos termos expostos por Das e Poole (2008). Para estas autoras, a construção do Estado é sempre um processo inconcluso que se refaz constantemente, dentre outras maneiras, delimitando fronteiras, estabelecendo pertencimentos e exclusões, e instaurando barreiras materiais e simbólicas a fim de configurar uma estrutura desigual de distribuição da vida e da morte.

As margens do Estado nem são uma positividade nem constituem uma "cultura própria"; pelo contrário, são "um efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas"[5] (Foucault, 2007, p. 79). Neste sentido, o Estado, junto com outros atores políticos e econômicos, produz estatutos específicos para populações e territórios, legitimando o tratamento diferencial que mina os princípios da igualdade e da cidadania.

A operação do Estado pode ser mais bem captada em seu devir cotidiano nas margens, quer dizer, na intersecção de suas práticas que oscilam entre a legalidade e a ilegalidade, entre a legibilidade e a ilegibilidade de suas normas e procedimentos, assim como em sua constante produção de disciplinas, corpos e leis.

A partir da noção de "estado de exceção" do filósofo Giorgio Agamben, pode-se rastrear a construção de margens como aquelas práticas de soberania por meio das quais o Estado penetra territórios e assimila populações, impondo leis incertas, gerando confusão e

[5] Para Foucault, as tecnologias de governo buscam "dirigir" a conduta dos outros e se localizam em uma racionalidade intermediária entre a dominação e a subjetivação. Trata-se de tecnologias que não se dirigem ao controle, mas à produção de desejos, aspirações e corporalidades (Foucault, 2007).

expondo a vida das populações marginalizadas a limiares de morte, destruição e dano grave. Tal arbitrariedade do Estado nas margens, longe de representar uma exceção, passa a tornar-se uma norma que atualiza e reafirma lógicas hierárquicas coloniais (Das; Poole, 2008, p. 28). Em conformidade com essa postura, a antropóloga Adriana Vianna (2019) assinala que nestas hierarquias encarnadas exprime-se de modo mais evidente a produção cotidiana do Estado. Para nós esta perspectiva é útil para localizar o trabalho das professoras nas favelas:

> Existem escalas e estratégias para pensar o Estado, principalmente, como uma experiência carnal da desigualdade, ou seja, em uma sociedade atravessada por dinâmicas visceralmente desiguais de classe, raça e gênero, para ficar só nos vetores mais óbvios, é na carne concreta das pessoas que o Estado se inscreve como experiência de sujeição e de subjetivação. (Vianna, 2019).

Ao pensarmos o Estado como "experiência carnal", questionamos aquelas imagens que o concebem como entidade homogênea, racional e abstrata. Seguindo a argumentação de Fassin (2015), o Estado seria tanto um campo diverso de lutas entre posições divergentes, quanto aquilo que fazem os agentes do Estado em suas práticas individuais e coletivas. Os afazeres dos agentes do Estado (como as professoras) revelam que as políticas institucionais passam sempre pelo filtro das interações cotidianas com a população e pelas "economias subjetivas" dos funcionários públicos. Quer dizer isto que podemos rastrear o Estado nas práticas de seus agentes, em seus *ethos* profissionais e em suas posições perante as políticas institucionais. A carnadura do Estado estaria, de algum modo, associada às "emoções e sentimentos" de seus agentes, ou seja, à sua visceralidade cotidiana (Fassin, 2015, p. 10).

No contexto do Rio de Janeiro, observamos que as favelas[6] ocupam o lugar das margens da cidade, ou do "asfalto", como são conhecidos os bairros das classes média e alta. Oliveira (2014) argumenta que, desde sua emergência no final do século XIX, as favelas têm sido representadas como territórios alheios à soberania estatal. Isto tem feito com que a favela seja vista não só como um lugar habitacional com condições precárias, mas também como um tropo de valorações negativas que a sujeitam a um imaginário de incivilidade, periculosidade e ameaça para os moradores do "asfalto".

Nas últimas décadas, coletivos criminais como o Comando Vermelho ou o Terceiro Comando da Capital, assim como grupos paramilitares conhecidos como "milícias", têm se instalado nas favelas exercendo certo controle sobre a vida dos moradores e disputando um mercado crescente de tráfico de drogas. Na mídia e nos sistemas de informação do Estado, as favelas foram construídas como territórios do crime, o que se desdobrou na produção da "metáfora de guerra" que justificou a militarização da gestão social nestes espaços e a criminalização das comunidades periféricas a partir da chamada "guerra às drogas" (Oliveira, 2014, p. 35).

Um ponto de virada destas políticas foi a criação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) em 2008, por parte do Governo do Estado do Rio de Janeiro, cuja ação nos territórios tem consistido em reprimir os moradores das periferias, exercer uma soberania arbitrária e desencadear operações militares para demarcar fronteiras simbólicas e materiais entre a favela e o asfalto. As políticas de pacificação são herdeiras da ordem colonial brasileira e, na atualidade, constituem um dispositivo que reafirma formas de racismo e guetização sobre os moradores das periferias (Oliveira, 2014).

[6] No trabalho de campo se adquiriu a consciência de que o termo favela é depreciativo e pode ser utilizado para humilhar e marcar uma distância de classe e de raça. Neste sentido, usamos favela com muito cuidado e levamos em conta que os moradores desses territórios têm ressignificado essa palavra para resgatar a "dignidade, resistência, crítica e luta dos que se identificam como periféricos" (Cunha; Feltran, 2015, p. 11).

Para as professoras Nilma Gomes e Ana Laborne (2018), é impossível pensar a violência armada que acontece nas favelas separadamente das relações étnico-raciais que fazem com que os corpos dos homens jovens negros sejam considerados os principais inimigos do Estado. Essa imagem dos jovens negros como corpos perigosos que precisam ser exterminados tem sua raiz em um sistema racista, colonial e hierarquizado, que sustenta seu poder na negação do racismo como fato estruturante da sociedade brasileira e, por outro lado, na fabricação dos corpos negros como depositários dos medos da sociedade. Estes corpos não têm direito a uma vida digna e estão destinados à morte e a serem alvo das balas. Trata-se de "uma população encurralada pela desigualdade, milícia, polícia, tráfico, racismo. As armas chegam às periferias na mesma velocidade em que chegam as drogas. As balas perdidas se multiplicam" (Gomes; Laborne, 2018, p. 19).

Segundo Farias (2007), a repressão policial sobre as periferias opera como uma das principais tecnologias governamentais do Estado sobre tais territórios; em decorrência disso, os moradores da favela, a maioria deles negros, viram sujeitos passíveis de serem tratados como "corpos matáveis". As figuras do "bandido", do "traficante" e do "indivíduo perigoso" têm sido utilizadas como estigmas por parte da polícia com a finalidade de controlar e assassinar. Aqueles marcadores não distinguem os moradores das periferias dos integrantes dos coletivos criminais, o que pode ser catalogado como um "cinismo da excepcionalidade" (Segato, 2014, p. 73, tradução nossa).[7] A dita política de pacificação deixou "altas taxas de homicídios praticados por policiais nas favelas, sem impactos consideráveis sobre o domínio militar pelos traficantes de drogas, e as relações com os moradores marcadas por tensão, desconfiança e violência" (Machado da Silva; Leite, 2015, p. 147).

Por último, em muitas favelas do Rio de Janeiro vive-se uma situação de violência armada na qual não pode ser subestimada a força dos coletivos criminais e das milícias. Ao todo, desenha-se na

[7] No original: "Cinismo de la excepcionalidad" (Segato, 2014, p. 73).

paisagem das favelas uma geografia de violências entre diversos atores armados, incluindo o Estado, que disputam um fluxo de economias legais e ilegais, assim como recursos políticos e simbólicos.[8] No meio desses confrontos, está a população, a qual é tornada objeto de uma política de gestão da morte, baseada em uma dinâmica de "formas de governo que produzem crime e de dinâmicas criminais que produzem governo" (Feltran, 2012).

Uma professora que atua em uma localidade da Baixada Fluminense descreveu a situação de horror que os moradores das favelas enfrentam no cotidiano como se fosse um contexto de guerra. Não como a metáfora utilizada pela mídia para promover o imaginário da cidade partida, que concebe a favela como território do crime que ameaça as "pessoas de bem" que moram no asfalto. A professora falou da "guerra" como uma sensação, como uma experiência encarnada de risco constante e de presença da morte como algo corriqueiro.

> *Tinha uns alunos que moravam em Saracuruna e aí tem um vídeo que mostra, assim, abaixo do morro, onde o entregador de gás erra a rua e entra no território da milícia. É como esses filmes de guerra, sei lá, Vietnã, Irã, coisas assim. O carro é todo alvejado por tiro. O entregador que errou na rua, no território da milícia, é executado, sem nenhuma dor e nem piedade. Os alunos passando o vídeo na sala de aula, assim, como se fosse um programa de final de tarde. É a realidade que eles têm, é a guerra mesmo* (Thais, professora em Duque de Caxias, 2020, informação verbal).

Sobre este panorama de exclusão, vigilância e morte, surge a inquietação de como as pessoas resistem a tais práticas governamentais e de que maneira sobrevivem as populações em condições tão

[8] Enquanto realizávamos o trabalho de campo, uma das escolas visitadas no Complexo da Pedreira foi tomada por integrantes de facções criminosas e permaneceu fechada durante uma semana. Assim foi reportado pelo jornal *G1*: "Guerra do tráfico leva caos a Costa Barros, na Zona Norte do Rio". http://g1.globo.com/globo-news/videos/v/confronto-entre-bandidos-leva-caos-a-zona-norte-do-rio/7973253/

desumanas. Há uma forte ênfase nas investigações sobre as favelas, sobre a morte, a exceção e a arbitrariedade que marcam seu cotidiano; no entanto, há uma lacuna considerável sobre as potências desses territórios para produzir a vida e a ação coletiva. Alguns ativistas da periferia têm chamado a essa perspectiva *potência das favelas* (Barbosa; Souza e Silva, 2013), com o intuito de evidenciar a criatividade, a construção de identidades e de formas de revitalizar a cidade a partir de epistemologias locais que exigem justiça e dignidade. Desse modo, a dominação não define totalmente as periferias pois, como apontam Das e Poole (2008), os habitantes das margens não são inertes.

Nesta linha, conectamos a categoria feminista da ética do cuidado com a finalidade de entendê-la nesse contexto como um fazer que produz e mantém a vida. Como afirmado pela filósofa Maria Puig, "[...] uma política do cuidado envolve muito mais do que uma postura moral, envolve agências Afetivas, éticas e relacionais que geram consequências práticas e materiais" (Puig, 2018, p. 5, tradução nossa).[9] O cuidado não é uma tarefa ideal nem necessariamente positiva decorrente de uma suposta essência feminina ou maternal. Pelo contrário, é uma *forma de trabalho* que procura oferecer respostas concretas às necessidades de outros. Assim, podemos defini-lo como "uma relação de serviço, apoio e assistência, remunerada ou não, que implica um sentido de responsabilidade em relação à vida e ao bem-estar de outrem" (Kergoat, 2016, p. 17).

Ainda que não possa ser associado a um traço inerente do feminino ou do subalterno (Pérez-Bustos, 2018), o cuidado está muito presente nos ofícios socialmente associados ao feminino como a enfermagem, o ensino, o trabalho doméstico, entre outros. Contudo, o trabalho de cuidado costuma ser invisibilizado, já que é considerado uma atividade própria das mulheres. É um trabalho muito

[9] No original: "A politics of care involves more than a moral stance, it involves ethical, affective and relational implications with practical and material consequences" (PUIG, 2018, p. 5).

desvalorizado socialmente devido ao não reconhecimento dos saberes e das competências emocionais e interpessoais que o caracterizam.

As professoras com as quais conversamos nas favelas se referiram à realização de práticas de cuidado no contexto das escolas marcadas pela violência armada. Estas práticas preocupadas com a criação de um mundo vivível dentro das escolas aparecem em pequena escala, estando em geral invisibilizadas e ignoradas tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Este cuidado acontece em um contexto marcado pela precarização laboral, pelo cansaço, pela exploração e pelo governo de um estado de exceção.

A ESCOLA EM ESTADO DE NEGAÇÃO

Uma das maiores preocupações das professoras que entrevistamos é o aumento dos tiroteios e das operações policiais em volta das escolas. Vanessa, com 35 anos, é professora de Ensino Fundamental II em uma escola pública localizada no Complexo da Penha. Ela narrou horrorizada que em 2018 a sua escola, assim como outras da região, foram obrigadas a interromper as atividades escolares porque a polícia tinha ingressado de maneira arbitrária nas instalações educativas.

> […] *Em 2018, a gente teve a interrupção de uma semana contínua de aula, no Complexo da Penha, exatamente porque a gente teve duas escolas que foram tomadas pelas forças policiais, eles entraram, acamparam, e a direção da escola diz: "Como é que eu vou abrir a escola com um policial dentro da escola?", acamparam mesmo e ficaram uma semana dentro do pátio da escola. Em duas escolas aconteceu isso* (Vanessa, professora do Complexo da Penha, 2019, informação verbal).

Para a maioria das professoras entrevistadas, o cotidiano escolar aparece marcado pelo "fogo cruzado" entre a Polícia Militar e as facções criminais, e com frequência entre elas mesmas. O efeito

mais visível desta situação é o fechamento constante das escolas, a interrupção dos processos formativos e a violação ao direito à vida e à segurança tanto de estudantes quanto de docentes.

Um dos maiores impactos de conviver no meio dos tiroteios e da violência estrutural e racista é a iminência da morte e o trauma. Às vezes as professoras começam o ano com seus alunos vivos e terminam com vários deles mortos ora pelas chamadas "balas perdidas", ora também pela depressão, a solidão e o suicídio. Isso foi expresso pela professora Thais, que trabalha com jovens de Ensino Médio, em uma escola de Duque de Caxias:

> *O Estado pode chegar com a arma porque, normalmente, ele chega com a arma com os meninos negros; aí os meninos negros têm medo de fora da escola, que eu já tive alunos mortos, não é? Saiu da escola, e faz um assalto, e é morto no portão; ou, usa maconha e é morto no portão. Tive caso de dois alunos mortos na frente do portão* (Thais, professora em Duque de Caxias, 2020, informação verbal).

Como apontam Freire e Santos (2022), a Secretaria de Segurança Pública recomendou em 2017 que as operações policiais não fossem realizadas nos horários de maior movimento das escolas, no entanto, isso não tem sido respeitado e as escolas ainda continuam presas no meio das operações. Apesar da Intervenção Federal decretada pelo ex-presidente Michel Temer em 2018 para contornar a grave situação de ordem pública, a violência não tem parado. Apenas em 2018 registraram-se 305 tiroteios na cidade do Rio de Janeiro, que impactaram de maneira direta 170 instituições de educação pública, especialmente no horário escolar (entre 7h e 17h). Isto revela que os tiroteios em volta das escolas e creches cresceram 204% em relação ao ano de 2017, quando foram registradas 54 instituições prejudicadas pelos confrontos. Escolas localizadas em grandes favelas como Cidade

de Deus, Rocinha e Vidigal ficaram até 30 vezes no meio de tiroteios (Fogo Cruzado, 2018).

As professoras identificam que as operações militares em volta das escolas não costumam ser informadas com antecedência, apesar de que a polícia tem formalmente o dever de avisar. Esta relação turva e ininteligível estabelecida pela polícia com a escola produz pânico entre os pais de família, que devem suportar ver seus filhos e filhas presos nas instituições educativas em meio aos confrontos. Esta situação expõe a comunidade escolar à morte e ao dano. Esta prática produz grave prejuízo ao direito de se ter uma educação de qualidade, o qual é minado por "uma combinação perversa de exclusão social e violência armada" (Plataforma Dhesca Brasil, 2010, p. 8).

A nosso modo de ver, a escola nas favelas não é uma instituição isolada das dinâmicas de segregação territorial e das violências que atingem às comunidades periféricas. Nem se pode dizer que seja uma instituição "vizinha" já que materialmente ela não está fora. A escola está inscrita na favela, assim como a favela está inscrita na escola em termos de tensão, negociação ou rejeição. A escola é um território poroso para o qual seu público (no caso, os moradores da favela) leva às salas de aula o mal-estar, as dores e os traumas produzidos pela violência armada e pela política governamental de repressão policial. Como apontado por Duschatsky (1999, p. 83, tradução nossa), "o que encontramos nos circuitos de pobreza […] são grupos sociais que buscam na escola o lugar da reparação de vínculos primários fraturados" .[10]

Acerca deste ponto, conversamos com Denise, que foi professora do Ensino Fundamental I, durante cinco anos, em uma escola da comunidade de Anchieta, no Complexo de Chapadão. A sua narração evidencia que o trabalho escolar é afetado pela experiência de sujeição à violência que enfrentam os estudantes e suas famílias. Em muitas

[10] No original: "Lo que encontramos en circuitos de pobreza […] son grupos de jóvenes que buscan en la escuela el lugar de la reparación de vínculos primarios fracturados" (Duschatsky, 1999, p. 83).

ocasiões, trata-se de uma experiência chocante, que produz perplexidade e impotência:

> *As crianças veem a escola como um local de cuidado, como um local de segurança, porque muitos não têm em sua própria casa, porque a polícia invade, porque a casa é muito frágil. Porque não têm uma casa que transmita uma segurança física mesmo […] mas eu acho que o cuidado vai além do físico, é o emocional que a gente procura atingir porque muitos deles não dormem e chegam à escola cansados; cansados porque teve tiroteio, porque ao lado de suas casas têm micro-ondas, que são os pneus que eles colocam um sobre outro, e lá dentro eles colocam pessoas para poder executá-las. Se chama micro-ondas porque eles são queimados vivos. Os gritos ao lado das casas das crianças. Já um relatou uma vez que era ao lado da casa dele, ele relatou os gritos de pavor, de horror. São situações muito atípicas que alguém não imagina, nem num filme que isso possa acontecer* (Denise, professora do Complexo de Chapadão, 2019, informação verbal).

A partir dos olhares das professoras, foi-se delineando uma representação da infância e da juventude das favelas como sujeitos carentes de cuidados, o que decorre das políticas de segurança, da segregação econômica e do racismo estrutural. As professoras falaram de estudantes quebrados pelo luto por familiares assassinados ou encarcerados, de jovens envolvidos nos coletivos criminais e de casos bizarros de violência sexual. Também falaram de crianças que testemunharam assassinatos e chacinas, assim como experiências marcantes de precariedade material, fome e depressão.

Mônica, com 39 anos, trabalha na mesma escola de Vanessa. Ela afirmou que a condição social enfrentada pelos alunos produz efeitos em seu comportamento, tais como: "*agitação, agressividade, introversão e silêncio*". Às vezes, ela costuma deixar que os estudantes "*tirem fora toda essa agitação brincando*", porque ela tem consciência

de que os adolescentes com os quais trabalha "*não podem sair à rua, não podem brincar porque na rua podem levar um tiro*". Ainda que Mônica atue de modo reflexivo para interpretar e oferecer uma resposta aos danos psicológicos que afetam seus estudantes, isso não quer dizer que a escola, no nível institucional, responda do mesmo jeito a tais situações.

Como aponta o trabalho do sociólogo Marcelo Burgos (2009, p. 65), que estudou as favelas do sul do Rio de Janeiro, a instituição escolar costuma agir nesses territórios por meio de preconceitos, distanciamentos e pessimismo em relação aos estudantes, suas famílias e seus futuros possíveis. Essa atitude dos docentes e dos diretores cria um "efeito favela" que estabelece uma relação de antagonismo entre a escola e o mundo dos estudantes, porquanto este é concebido como um mundo violento, imoral e precário.

A partir de uma perspectiva feminista negra, Patrícia Pereira dos Santos (2019) questiona a noção do "efeito favela", já que perde de vista que a escola brasileira tem operado historicamente como uma instituição reprodutora de uma epistemologia racista, colonial e sexista. Segundo sua argumentação, a atitude incompreensiva da escola tem efeitos negativos, em particular, sobre a vida das crianças e dos jovens negros, que compõem majoritariamente o público das escolas das favelas.

Para esta pesquisadora, a instituição escolar tende a comportar-se na periferia do Rio de Janeiro por meio de práticas de expulsão física e simbólica dos corpos negros, reforçando deste modo o racismo, a marginalização e a exposição à morte:

> *Quando a gente fala das escolas das periferias […] é importante visibilizar o racismo. Aí no caso das favelas, muito propícias à marginalização, à criminalização da pobreza, ao respeito desses lugares, tem uma marca ainda pior, que eu tenho chamado 'expulsão escolar", porque os alunos não sofrem de evasão escolar, existe uma expulsão escolar, porque os alunos jamais voltam, eles vão para o tráfico, eles vão trabalhar, eles vão ver*

> *outras realidades. Mas eles são expulsos da escola […] E aí eu posso cada vez mais afirmar esse lugar da expulsão escolar dupla, porque exatamente boa parte dos expulsos são pobres e os pobres são as pessoas negras. E aí de certa forma, a gente pode dizer, como a Suely Carneiro tem sinalizado, que a mediação a esse acesso à educação, sobretudo à educação de qualidade, é uma condição sempre inferiorizada quando a gente pensa esse lugar do corpo negro dentro do espaço da escola. E que de certa forma ele é um lugar muito marcado por essa narrativa de que não pertence a esse espaço ou que pode aceitar qualquer coisa nesse espaço* (Patrícia Pereira dos Santos, 2019, Informação verbal).[11]

Neste mapa temos, por um lado, a demanda de cuidado por parte das famílias e dos alunos sobre a escola e, por outro lado, a resposta institucional de exclusão, distanciamento e preconceito. É como se a escola, a partir de uma premissa universalista, não reconhecesse o contexto de violência que aflige a realidade das comunidades periféricas. Perante a dor e o sofrimento, a escola responde com silêncio e incompreensão. Perante a raiva e a indignação, seu diagnóstico é a patologização e o estranhamento. Frente aos problemas do presente, a escola sentencia que não haverá futuro. Perante o desejo de aprender, diz que ao aluno da periferia nada se pode ensinar. Perante o apelo de justiça, a escola sublinha a impunidade.

Se nas periferias do Rio de Janeiro opera uma prática governamental alicerçada em um tratamento essencialmente policial (Farias, 2007), a escola como instituição estatal reforça tal forma de governo, ao negar o que acontece ao seu redor. Pode ser uma negação inconsciente gerada pelo medo ou pela falta de preparo para atender as necessidades dos alunos; no entanto, esta forma de atuação tem efeitos na vida

[11] Informação verbal fornecida por Patrícia Pereira dos Santos, pesquisadora da ONG Observatório de Favelas, na palestra intitulada O debate racial como uma metodologia de acesso para as periferias a partir da escola pública, durante o Seminário Educação e Favela organizado pela UERJ. Rio de Janeiro, 2019.

cotidiana, e talvez o mais grave deles seja contribuir com a normalização da situação de violência. Encontramo-nos perante uma escola que atua em *estado de negação*, uma atitude institucional que reforça o estado prevalecente de exceção. Assim também foi concluído em um estudo de 2009, que examinou a postura política de 350 professores que atuam em escolas públicas atingidas por violências armadas na favela de Maré:

> No caso das favelas, observa-se ainda que as instituições de ensino ali inseridas dificilmente refletem e contribuem para a superação da estigmatização, da marginalização e da criminalização da pobreza a respeito dessas localidades, dando espaço para que, em algumas situações, se crie um apartheid social (Farage; Valentin, 2010, p. 31).

Para algumas professoras engajadas com a vida dos alunos, parece que a instituição escolar reproduz uma atitude de "aqui não aconteceu nada". É comum que nos dias de tiroteio, os educadores devam ir para a escola e assinar uma ata para informar que cumpriram com seu expediente escolar. Uma professora de educação infantil na Cidade de Deus falou: "*Nós somos cobradas muito, de termos que ir até a instituição mesmo quando está tendo tiro. Eu senti mais esse lado da cobrança, de você ter que estar presente no lugar, onde você não se sente seguro*". Este tipo de medida coloca em risco a vida dos educadores e faz com que eles sintam desinteresse, falta de comprometimento e medo de ir para as escolas.

A professora Rosilene, que comentou o caso anterior, considera um grande erro que a escola contribua para a normalização da violência, inclusive, fazendo com que as atividades escolares continuem sem se deter perante o sofrimento e os traumas que carregam professores e alunos. Assim, a escola exige que os educadores administrem as suas emoções e continuem com o ensino dos conteúdos, evitando cair na

desesperação e o nervosismo. A professora sente que é errado fingir que a violência não afeta a vida da escola:

> *Então, você tem que conversar; mesmo porque, você precisa ensinar para essa criança, desde pequena, que ela tem que se proteger dessa questão dos tiros. Agora, ficar fingindo que não tem nada, que está tudo bem, é a pior coisa que a gente pode fazer. É assim que a gente finge que não tem racismo; é assim que a gente finge que não há um extermínio da população negra; é assim que a gente finge. E a gente precisa falar, porque as coisas precisam ser resolvidas* (Rosilene, professora Cidade de Deus, 2020, informação verbal).

Por outro lado, ao conversarmos com Mônica, professora de história do Ensino Médio, conseguimos perceber sua insatisfação frente às políticas correntes de avaliação e ao currículo aplicado na sua escola. Para ela, aquelas políticas enfatizam a gestão educativa sob princípios de controle, eficiência e promoção automática, ao mesmo tempo que "*minimizam o conteúdo para poder mostrar resultados*". Esta transformação na gestão educativa, em ascensão desde a década de 1990, tem implicado a precarização do trabalho docente e a mudança no rumo da função da educação, que agora passa a "dispensar conteúdos escolares também porque se tornou objeto de assistência social e da segurança pública" (Catini, 2019, p. 37).

Mônica se mostrou comprometida em fazer com que sua docência seja um trabalho rigoroso academicamente e, por isso, é exigente com seus estudantes e pede a eles que se esforcem no aprendizado dos conteúdos. Ela própria narrou que, sendo uma mulher negra de periferia, não tinha outras chances para quebrar o círculo da exclusão a não ser por meio da educação. Falou que o fato de ter se formado como professora e valorizar o estudo foi uma decisão muito significativa em sua vida, já que assim conseguiu um relativo processo de ascensão social. Assim sendo, Mônica considera injusto o fato de que a escola só forneça aos estudantes periféricos um currículo mínimo.

Nos termos de Fassin (2015), sua "economia subjetiva" a colocou em conflito com as políticas educativas produtoras de um ensino mínimo e de uma cidadania limitada.

> Mônica: Na minha militância eu faço uma seleção de conteúdos que obviamente são pré-selecionados pela instituição, pelo governo, dentro da seleção do conteúdo eu faço a minha seleção na sala de aula, de acordo com o diagnóstico que eu faço do público que eu estou recebendo. Só que esse diagnóstico no discurso oficial, sempre existe uma inferiorização da classe pobre e periférica, como se eles não conseguissem nunca estudar pelas questões do conflito, pelas questões familiares que eles vivem. Então o currículo é mínimo. Isso significa que eles têm que aprender o mínimo.
>
> Pesquisadora: Isso vem como uma diretriz?
>
> *Mônica: Vem como uma diretriz de que eles devem aprender o mínimo. Nesse mínimo eles ficam sem condições de competitividade, de mobilidade, e ficam sem condições de exercer a cidadania de forma efetiva, a cidadania fica limitada* (Mônica, professora do Complexo da Penha, 2019, informação verbal).

Como é evidenciado, as professoras desenham em suas narrativas uma instituição escolar localizada em uma fronteira marcada por múltiplas racionalidades. A escola está dividida entre ser uma vítima da violência armada, e, ao mesmo tempo, uma instituição que por meio da negação da realidade reforça aquelas violências, contribuindo, de algum modo, para sua naturalização e repetição. A escola pública nas margens do Estado do Rio de Janeiro aparece como uma instituição que se comporta de modo diferencial com seu público: oferece-lhes o mínimo de capital cultural e acadêmico, restringindo dessa maneira seu direito à educação de qualidade. Nos termos de Rancière (2004, p. 24), podemos dizer que para as camadas empobrecidas e negras

se oferece uma educação embrutecedora que, ao invés de emancipar, reforça as imagens de inferioridade e incivilidade por meio das quais a sociedade do asfalto tem desde sempre visto as favelas.

UMA PEDAGOGIA VISCERAL ANTIRRACISTA: CUIDADO E AFIRMAÇÃO DA VIDA

Nesta última parte, queremos perguntar pela vida. Perguntar se na escola existem práticas que potencializam o vital, os vínculos e a reparação parcial das dores provocadas pela violência do Estado, o racismo e a marginalização, ou, pelo menos, reduzir seu impacto. Tomamos com precaução a categoria *cuidado* para visibilizar aquelas práticas que contribuem para a sobrevivência da comunidade escolar, mas também como categoria que articula conhecimentos, afetos e formas de atuação docente que privilegiam um entendimento empático ao abrir espaço para a palavra e O tempo para a escuta. Como apontou a professora Denise: trata-se de: "*uma pedagogia que passa pelo corpo, onde esperança é um verbo que nunca podemos deixar de conjugar*".

Tomamos com precaução o cuidado já que, como evidenciado pela teoria feminista, não é possível assumi-lo como um termo romântico, ideal ou universal. O cuidado é um trabalho conflitante e costuma estar permeado por relações de opressão e exploração. Neste sentido, nossas interlocutoras falaram para nós de práticas de cuidado enquadradas por um trabalho docente altamente feminilizado, marcado por condições de precarização, informalização, baixa remuneração, alta rotatividade e muitas exigências relacionais que ultrapassam a capacidade das professoras.

Para Vanessa, suas condições de trabalho tornam impensável o ideal da "professora cuidadosa", que pode desenvolver uma prática integral e individualizada de atenção às necessidades de seus

estudantes (Carvalho et al., 2018, p. 6). O número transbordante de alunos sob sua responsabilidade faz que ela não consiga realizar um cuidado personalizado e intenso. Talvez esse seja um privilégio reservado para os alunos de camadas mais favorecidas em termos de classe ou região.

> *Pesquisadora: Mais ou menos, para quantos estudantes você dá aula?*
>
> *Vanessa: Mais ou menos 350, porque eu pego 10 turmas. Meu concurso é de carga horária de 40 horas e aí o tempo da grade curricular de geografia são três tempos por turma. Aí eu pego 10 turmas em três tempos.*
>
> *Pesquisadora: Você acha que existe alguma dificuldade para dar aula para tantos estudantes?*
>
> *Vanessa: Sim. Eu acho muito importante você conhecer melhor o seu aluno para você entender as suas dificuldades […] E aí eu acho que quanto maior número de alunos você têm, mais você perde essa coisa mais pessoal. Você acaba lidando mais com o coletivo. Tento ficar ao máximo atenta das questões pessoais também, dentro das minhas possibilidades, mas eu entendo também que eu acabo tendo uma abordagem mais geral* (Vanessa, professora do Complexo da Penha, 2019, informação verbal).

O cuidado é considerado fundamental para a realização de uma boa prática docente. Tal é a perspectiva de bell hooks (2010), para quem a docência interessada no crescimento emocional e intelectual dos estudantes abre caminho para que surjam a aprendizagem, a autonomia e o pensamento crítico. Tradicionalmente, tem-se pensado que o lugar docente deve ser o da razão, da objetividade e da formação cognitiva. Essa percepção está muito ancorada aos imaginários do conhecimento ocidental, branco e masculino, que concebem o aluno como um sujeito passivo e sem história pessoal, isto é, como um

recipiente vazio que precisa ser preenchido com saber. Esta forma de entender a docência reforça a dominação e promove um objetivismo calculado que resulta em desumanização (Hooks, 2010).

Denise expôs que sua experiência de trabalho como professora está atrelada a uma ética do cuidado mais do que a uma posição objetiva. Ela começou a desenvolver um estilo docente sensível às dores e às emoções de seus alunos porque teve que experimentar em sua própria pele vários tiroteios enquanto estava dando aula. Esta situação de tentar proteger sua própria vida e a de seus estudantes a levou a consolidar uma docência baseada em um "compromisso emocional".

> *E aí eu comecei a pensar: 'E eles? como não vou voltar à escola?' Eles estão esperando, e daí vem um compromisso muito maior do que o medo, não que eu não tenha, eu tenho. Mas assim, é um compromisso emocional, eu acho que fica mais bem delimitado dessa forma porque eu precisava voltar. Voltei e conclui um ano nessa escola*(Denise, professora do Complexo de Chapadão, 2019, informação verbal).

Por que uma professora volta a dar aulas em uma escola na qual a morte está tão perto? Ela o faz por vocação ou por obrigação? Algumas destas questões não são fáceis de responder e talvez não precisemos encontrar uma resposta ou explicação psicológica para esta conduta. Também não é possível reduzir o sentido das práticas das professoras a um assunto de sacrifício pessoal vinculado a uma diferença de gênero. Denise declarou que seu compromisso com essas crianças negras da periferia está muito relacionado à sua experiência como mulher racializada e de classe popular. Há uma identificação de histórias, uma experiência de marginalidade que ela transformou em compromisso. Neste sentido, debruçar-nos sobre a experiência das mulheres subalternizadas no magistério nos permitiu identificar outras formas de entender o exercício docente da perspectiva da resistência de classe.

> *Essa situação de território conflagrado ela aumentou, potencializou a minha vontade de ser professora. Porque assim, eles precisam muito mais do que aquele aluno que está numa escola particular, que tem dinheiro, que vai para Disney e que não tá no meio do tiroteio. E assim, como eu também advim, eu sou de classe popular, meus pais só estudaram até a quarta série, são nordestinos. Lá em casa somos 3 irmãos, todos de escola pública, a gente sabe essa dificuldade. Isso só reforça a minha vontade de ser professora, de ter resistência, de mostrar para eles de que somos capazes sim, e de que com educação a gente chega a algum lugar sim* (Denise, professora do Complexo de Chapadão, 2019, informação verbal).

O trabalho realizado pelas professoras no contexto da violência armada passa por um registro carnal, afetivo e relacional. O contato com crianças e jovens nas salas de aula vai além da transmissão de conteúdo. Há tanta dor e experiências de privação e sofrimento que aquilo termina envolvendo a prática educativa. As professoras com as quais conversamos realizam seu trabalho no contexto de uma política corporal sufocante, em que os estudantes encarnam muitas vezes um "corpo frustrado que não pode ser chamado de casa", como afirma Mbembe, 2016. O trabalho de ensinar nesse contexto de violência implica o contato com a dor, mas também os esforços cotidianos para instigar os alunos a abraçar outras possibilidades de vida para além daquelas oferecidas pelas armas e pelo narcotráfico.

Por meio de sua experiência e vinculando trabalho intelectual e práxis, as professoras têm tecido em sua prática cotidiana uma *pedagogia visceral antirracista* baseada no cuidado, no contato, na atenção emocional e no exercício de práticas de sobrevivência para tentar proteger e potencializar a própria vida e a vida dos alunos. Esta forma de atuação materializa-se no cotidiano da escola e não constitui um corpus formal de conhecimento. Tentamos resgatá-las a seguir, com a finalidade de evidenciar que as professoras contribuem com

seu trabalho, desafiando as políticas de morte do racismo e semeando esperança e amor, mas também sofrendo um alto custo associado à exaustão e à falta de reconhecimento.

Um primeiro traço desta pedagogia visceral é visível na forma como as professoras, assim como outros integrantes da comunidade escolar, desdobram ações de proteção no meio dos conflitos armados. Todas as professoras apontaram estratégias para localizar os estudantes em pontos seguros das escolas para que as balas não os atinjam. Com a reiteração dos confrontos, algumas professoras desenvolveram estratégias de gestão dos estados de choque e desespero, e passaram a exercer um controle emocional para tentar conter a situação e transmitir sensações de calma aos alunos. Esse trabalho não garante que nada de mal possa acontecer, mas às professoras só resta "*pedir a Deus para que proteja a todo mundo*".

Um segundo traço diz respeito à proximidade física e emocional. Para Vanessa não é possível chegar para dar aula de geografia sabendo que no dia anterior houve tiroteios no bairro, atearam fogo a um ônibus ou até mesmo houve um assassinato. Ela desenvolveu uma espécie de protocolo com seus estudantes e dá muita importância para abrir espaços para falar sobre o acontecido. Não omitir a realidade é chave para chegar até eles. Perante a atitude da instituição escolar, Vanessa propõe um *estar por perto.* Disse ela: "*não é possível ser carinhosa com 350 alunos*", porém, é possível ser "*atenciosa*" e transmitir sensações de disponibilidade emocional quando isso for requerido por eles.

> Pesquisadora: Pode desenvolver um pouco mais, atenciosa como?
>
> *Vanessa: É quando você consegue pegar as singularidades, identificar as dificuldades, circular pela sala e evitar ficar sempre só na frente da turma sem nenhum contato. Eu acho que até fisicamente é importante você também circular e se mostrar presente, entendo*

> *ser atenciosa nesse sentido* (Vanessa, professora do Complexo da Penha, 2019, informação verbal).

Um terceiro traço está relacionado às práticas de acompanhamento que realizam as professoras para denunciar as violências sofridas pelos alunos atacados pelos traficantes na rotina escolar. É uma tarefa muito comum em escolas que atendem alunos adolescentes em locais onde estes são expostos ao recrutamento e ao potencial envolvimento com o tráfico. A professora de Ensino Fundamental II, Fátima atua em uma escola localizada no bairro Nova Holanda, na favela de Maré. Ela falou com orgulho que conseguiu formalizar uma denúncia no Conselho Tutelar, de uma aluna que foi vítima de violência sexual por parte de seu padrasto, um homem envolvido com o tráfico. Ela acompanhou a aluna até o posto de saúde e disse que teve muito medo:

> *O padrasto estava lá junto, me arrisquei muito. No meio da minha fala com o médico, ele saiu, e aí eu fiquei meio assim, sei lá se ele foi em casa buscar alguma arma. Então, às vezes eu me arrisco, eu prefiro me colocar em risco e ficar em paz comigo, do que eu ir para casa dormir e aquela situação permanecer* (Fátima, professora do Complexo da Maré, 2019, informação verbal).

Outra professora comentou que ela teve que negociar em várias ocasiões com os chefes da "boca de fumo" para que não entrassem na escola. Uma diretora de uma escola estadual noturna no bairro de Pavuna falou que uma vez teve que colocar limites a um "chefe" do tráfico que queria punir um aluno que tinha roubado uma lâmpada. A professora o encarou e teve que negociar para que a comunidade escolar não fosse prejudicada por conta das ações violentas destes atores:

> *Ele veio [o chefe do morro], disse que queria conversar […] mas eu coloquei o limite, entendeu? Até porque ele queria conversar com um determinado aluno. Então, eu conversei com o aluno, conversei com todos os alunos, porque eu até coloquei para ele, eu falei assim:*

> *"Você não me leve a mal, mas eu não vou na sua boca intervir no seu trabalho'. Não é? 'Eu não vou no seu espaço intervir no seu trabalho". Na verdade, só a presença dele já deu uma coibida, todos os alunos estavam em silêncio* (Regina, diretora adjunta, Pavuna, 2019, informação verbal).

É comum que as professoras tenham que lidar de maneira direta com traficantes e milicianos para proteger a vida dos alunos, porque nessas condições de marginalidade o Estado não tem presença institucional forte e permanente para cuidar e proteger a vida dos atores escolares. Muitas práticas de acompanhamento e negociação são feitas fora da lei, pois elas não estão autorizadas pela Prefeitura nem pela Secretaria de Educação a conversar com os agentes criminosos. No entanto, elas conversam, negociam e defendem a escola desses atores armados porque sentem a responsabilidade de proteger a vida dos alunos em meio a esse caos. Essa falta de apoio institucional faz com que as professoras performem um cuidado arriscado, solitário e pesado que depois se reflete em ameaças dos coletivos armados, em doenças mentais e emocionais, e em sobrecarga de trabalho que elas sofrem por conta da presença precária do Estado. A professora Fátima foi contundente ao apontar isto: "*na verdade, eu faço mais do que eu deveria, porque eu acabo suprindo precariedades públicas, eu acabo me tornando em segurança da escola, em terapeuta e assistente social dos alunos*" (Fátima, professora, Pavuna, 2020, informação verbal).

Um quarto traço que foi identificado passa pela preocupação das professoras em relação à configuração de subjetividades bélicas que suportam a naturalização da violência armada entre as novas gerações. Uma professora comentou que em sua creche há alunos que "*brincavam de carregar o morto. É a realidade deles. Uma criança pegava a outra e carregava como um morto. Aí fui conversando com elas e mostrando que isso não é normal. Você não tem como cortar aquilo,*

porque essa é a realidade deles"(Amanda, professora, Duque de Caxias, 2020, informação verbal).

Outra professora se mostrou preocupada pela curta expectativa de vida das crianças e dos jovens negros, por isso, ela se preocupa por fazer da sala de aula um espaço para "viver um presente bonito e gostoso"; um espaço de aprendizagem voltado para a valorização das contribuições dos povos negros, da alegria, do afeto e da criatividade. Infelizmente ela sabe que seus alunos não têm certeza de ter um futuro possível por conta da violência e do racismo.

> *Para a criança preta, ela sabe que o futuro dela pode acontecer ou não, porque ela sabe que quem morreu foi o primo, foi o pai. Ela consegue ler o mundo. Então, a questão para ela é assim. Não é que o presente esteja anulando o futuro, mas a questão é da gente pensar num presente bonito e gostoso. Eu penso, eu sei que é horrível, mas eu fico pensando nisso também, quando eu estou trabalhando. Eu penso muito no imediato porque talvez essa criança não tenha um futuro* (Conceição, Santa Teresa, 2020, informação verbal).

Interromper o necrodestino que acompanha como uma sombra as vidas das crianças e jovens negros é uma prática que muitas professoras colocam como sua frente de trabalho e resistência no cotidiano escolar. Realizar ações de formação de consciência crítica para que os alunos não se envolvam com o tráfico e se engajem com as comunidades negras é uma maneira contextual e localizada de expressar uma ética do cuidado, como é entendida pela feminista negra Patricia Hill Collins (2019), quem aponta que no coração do ativismo das mulheres negras há uma luta pela supervivência não só individual, mas coletiva. Nesse sentido, conversei com a professora Thais que trabalha no Ensino Médio com um projeto de proteção e questionamento das relações de gênero chamado Escola como espaço quilombo.

A professora resgata a tradição negra do quilombo como um espaço de resistência às violências de raça, classe e gênero dentro da

escola. Concebe o espaço da escola como um local para construir alianças políticas, conscientizar sobre a existência do racismo e para proteger os alunos das práticas de morte que os perseguem. Thais questiona a identificação dos alunos com as masculinidades dos traficantes e ensina por meio do teatro, da leitura de textos críticos e de reflexões pessoais a importância de quebrar o desejo de encarnar uma masculinidade armada, cruel e heteropatriarcal: "*como é que a gente vai fazer para desconstruir isso? É criando homens mais afetivos, é mudando o imaginário da violência para o imaginário do afeto. É tocando. E não é só tocar o homem, é tocar todo mundo*" (Thais, professora, Favela da Maré, 2019, informação verbal).

O trabalho pedagógico desta professora é feito solitariamente. Alguns colegas dela falam que seu trabalho é nocivo para os alunos porque sai do âmbito dos conteúdos acadêmicos. Mas ela não consegue entender sua prática educativa fora da luta por uma educação cuidadora da vida e antirracista. Seu trabalho talvez não seja tão reconhecido pela instituição, mas seus alunos a retribuem com seu afeto, confiança e amizade. A professora se sente gratificada porque as práticas que buscam desmontar "subjetividades armadas" contribuem para alongar essas vidas precarizadas, auxiliando-as a sonhar com outros futuros e a manter a esperança de uma vida possível para as pessoas negras.

Em um dia de comemoração da Consciência Negra na escola de Thais, seus alunos a surpreenderam com mensagens alusivas a uma consciência crítica sobre o racismo e à necessidade de lutar pelo direito à vida a partir do chão da escola. O projeto Escola como espaço quilombo destaca essa criatividade que surge nas margens do Estado e produz práticas de liberdade no meio da violência.

> *Ao entrar no evento da Consciência Negra, realizado anualmente na escola por mim, os alunos deixaram espontaneamente um recado na quadra, que foi decorada ao longo de uma tarde: "Vidas negras importam", "Protejam as crianças negras", "Você não é feio", "Preto*

> *sim", "Solta esse black menine", "África também é história", "Sua pela não é só negra, ela brilha e conta sua história" e "Racistas não passarão!". Essas frases foram escritas autonomamente, assim como a decoração e o tom do evento. Demonstraram não apenas a autonomia, mas a compreensão de que a mensagem é de interesse coletivo* (Thais, professora Duque de Caxias, 2020, informação verbal).

Finalmente, um dos achados do trabalho de campo está relacionado com as estratégias didáticas produzidas pelas professoras para abordarem emoções e dores produzidas pelo impacto da violência armada. Isto é muito significativo e constitui, a nosso ver, uma prática criativa que brota do contexto e que potencializa a ideia de que, se as emoções forem atendidas e transformadas, também se transformam os contextos escolares. Denise desdobrou uma metodologia chamada "Cenas da minha rua" para conversar com as crianças de Ensino Fundamental I sobre seu cotidiano na favela. Provocadas pelas reflexões da professora, elas desenham suas experiências e desabafam para abraçar a dor do outro e para que os corpos possam respirar no meio da asfixia gerada pela violência.

> *Eu pedi para eles fazerem cenas que eles presenciam nas ruas deles. Então, aí eles começavam mostrar. Primeiro, desenhavam um caveirão. Um desenho assim: 'eu queria ir para a casa de minha avó mas eu tive que voltar porque o caveirão tava vindo'. Não são situações de rua, são situações cotidianas mesmo, deixei livre. Outros desenharam helicóptero. Então, eles foram retratando o que eles viram na rua e daí a gente conversa. 'sso é legal? Vocês gostam?' Porque isso atinge diretamente, para até conseguir retornar um pouco a tranquilidade, após a confusão, após o tiroteio. Com uma estratégia dessas a gente consegue minimizar aquela situação um pouco, consegue falar, tratar daquilo e fazer com que eles não fiquem tão angustiados, nem a gente. Porque a gente [os professores] acaba falando também que a situação*

> *não foi boa. "Isso é bom? Por que foi assim? O que a gente pode fazer para mudar?'. Porque isso é muito para eles natural […] e a gente acaba naturalizando e a gente não pode deixar, e com as crianças acontece a mesma coisa. "Tá tudo tão ali, é assim mesmo, não tem jeito". Tem! A gente precisa fazer com que isso tenha um jeito! Não dá para ser assim! Não é certo que seja assim, acontece dessa forma, mas não é que seja certo* (Denise, Professora do Complexo de Chapadão, 2019, informação verbal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras entrevistadas mostraram-nos que, em seu lugar de fala como professoras negras de escolas periféricas, praticam um cuidado visceral antirracista no cotidiano que protege a vida dos alunos e que contribui para curar de alguma maneira as feridas e o mal-estar gerado sobre seus estudantes, que são objeto de uma prática governamental baseada na repressão policial e na expulsão escolar. Elas realizam seu trabalho em um contexto injusto de condições laborais. Falaram sentir-se cansadas e com graves prejuízos em sua saúde mental, por exemplo, com episódios de pânico, insônia e falta de concentração. Estão cansadas de sentir-se sozinhas e sem apoio institucional para enfrentar uma avalanche de situações doloridas e demandas de cuidado que são ignoradas de maneira frequente pela sociedade e pelo Estado.

Neste artigo, evidenciamos que as escolas das periferias do Rio de Janeiro são vítimas de uma grave situação de intervenção militar e de violência armada ligada a coletivos criminais. Mas também mostramos que a escola não é um lugar neutro e que, geralmente, tende a reforçar aquelas violências ao se posicionar de maneira alheia perante a dor das famílias e dos alunos.

Uma perspectiva do cuidado nas margens do Estado permitiu resgatar o importante trabalho realizado pelas professoras para conter os impactos das violências armadas, tecer comunidade e criar práticas reparadoras para lidar com as condições de morte e racismo que recaem sobre as comunidades escolares faveladas. O ponto de vista das professoras negras nos permitiu observar que as margens do Estado são espaços de criatividade onde existem lutas pela vida e que a morte não consegue totalizar a experiência dos sujeitos que habitam esses territórios. As professoras impulsionam uma pedagogia visceral antirracista: um trabalho envolvente de saberes técnicos, emocionais e relacionais, por meio do qual tentam mudar uma realidade dura baseada na persistência de um racismo estrutural, que é assassino e especialmente violento sobre as vidas negras.

É importante evitar a imagem romântica das professoras como heroínas. O trabalho de cuidado que elas realizam está carregado de injustiças, abandonos institucionais, não reconhecimento e má remuneração. É um trabalho que reforça a desigualdades de gênero porque são mulheres trabalhadoras e negras, que compensam a omissão do Estado em relação à provisão de bem-estar para a população. Assim, o cuidado tem um duplo efeito. Ele simboliza uma carga injusta do trabalho de atenção à precariedade das comunidades vulnerabilizadas e, por outro lado, é uma fonte de politização por meio dos afetos e de ações concretas, que têm como horizonte sustentar a vida no meio da destruição provocada pela violência armada. O cuidado não é nem uma ação espetacular nem uma categoria científica: é um fazer cotidiano que se torna político quando luta pela construção de uma escola na qual os alunos negros possam viver "um presente mais bonito e gostoso", como foi apontado pela professora Conceição.

As professoras exigem uma melhora objetiva de suas condições de trabalho, reconhecimento e cuidados. Exigem que a violência que o Estado exerce sobre as favelas cesse e que nunca mais se repita. Talvez as pedagogias antirracistas e do cuidado iluminem novas pesquisas

que contribuam para o questionamento das pedagogias militaristas, machistas e heteronormativas, que têm se expandido nos últimos anos nas escolas públicas do Brasil como produto da chegada da extrema direita ao poder. Esse campo de pesquisa pode enfatizar os aportes das pedagogias antirracistas, antimilitaristas e antipatriarcais para a construção e consolidação de culturas democráticas nas escolas.

Precisamos continuar a investigar estas práticas e dar destaque às lutas das comunidades periféricas em favor da vida e da dignificação da existência; precisamos encontrar caminhos metodológicos para visibilizar as resistências e compreender as micropráticas de sobrevivência que ocorrem nas margens do Estado. Cremos que o trabalho de cuidado oferece-nos um caminho fértil para esta empreitada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge; SOUZA E SILVA, Jaílson. As favelas como territórios de invenção da cidade. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 115-126, 2013.

BEAUBOEUF-LAFONTANT, Tamara. A womanist experience of caring: understanding the pedagogy of exemplary black women teachers. *The Urban Review*, [*s. l.*], v. 34, n. 1, p. 71-85, 2002.

BURGOS, Marcelo. Escola e projetos sociais: uma análise do "efeito-favela". *In*: BURGOS, Marcelo; PAIVA, Angela (org.). *A escola e a favela*. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. p. 59-131.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, [*S. l.*], v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009.

CARVALHO, Marília et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203244. Acesso em: 2 out. 2023.

CATINI, Carolina. Privatização da educação e gestão da barbárie. *In*: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 56-74.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. A vizinhança importa: uma pesquisa sobre desigualdades educacionais no Morro do Cantagalo. *In*: FREIRE, Letícia; CUNHA, Neiva. *Educação e favela*: refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência; Faperj, 2022. p. 45-64.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. v. 5, n. 1 jan. /jun. 2019

CUNHA, Neiva; FELTRAN, Gabriel. Novos conflitos nas margens da cidade. *In*: CUNHA, Neiva; FELTRAN, Gabriel. *Sobre periferia*: novos conflitos no Brasil contemporâneo. Brasil: Faperj; Lamparina, 2015. p. 25-42.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, [*S. L.*], n. 27, p. 19-52, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia. *La escuela como frontera*: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós, 1999.

FARIAS, Juliana. Quando a exceção vira a regra: os favelados como população matável e sua luta por sobrevivência. *Teoria & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 138-171, 2007.

FARAGE, Eblin; VALETIM, Lia. Breves reflexões sobre a educação nos espaços populares: olhares sobre a escola pública na Maré. *In*: OLIVEIRA SANTO, Andréia; FARAGE, Eblin; SILVA, Eliana (org.). *A articulação de temas essenciais à educação pública na Maré*: segurança pública, desempenho escolar e mobilização social. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2010. p. 28-42.

FASSIN, Didier. Can States be moral? *In*: FASSIN, Didier et al. *At the heart of the State*: the moral World of Institutions. London: Pluto Press, 2015. p. 9-11.

FELTRAN, Gabriel. Governo que produz crime, crime que produz governo: o dispositivo de gestão do homicídio em São Paulo (1992-2011). *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 232-255, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, población y territorio*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOGO cruzado: 2018: 342 tiroteios/disparos de arma no grande rio foram próximos às escolas. *Instituto Fogo Cruzado*, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://fogocruzado.org.br/342-tiroteios-disparos-de-arma-de-fogo-no-rio-foram-proximos-de-escolas-em-2018/. Acesso em: 2 out. 2023.

FREIRE, Letícia; SANTOS, Luana. Educar sob fogo cruzado: desafios docentes em contextos de violência armada. *In*: FREIRE, Letícia; CUNHA, Neiva. *Educação e favela*: refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência; Faperj, 2022. p. 177-210.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa*, Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, 1999.

GOMES; Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-26, 2018.

HOOKS, bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2010.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e as imbricações das relações sociais. *In*: ABREU, Alice; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França*: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio; LEITE, Márcia. Circulação e fronteiras no Rio de Janeiro: a experiência urbana de jovens moradores de favelas em contexto de "pacificação". *In*: CUNHA, Neiva; FELTRAN, Gabriel (org.). *Sobre periferia*: novos conflitos no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Faperj; Lamparina, 2015. p. 146-158.

MBEMBE, Achille. Frantz Fanon and the Politics of Viscerality. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (83 min). Publicado pelo canal Duke Franklin Humanities Institute. Disponível em: https://www. youtube.com/watch?v=lg_BEodNaEA&t=2288s, 2016. Acesso em: 2 out. 2023.

MESA 8: Encerramento: Seminário Internacional: Três décadas de transformações na América Latina. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (168 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e88L4NyRIOI. Acesso em: 2 out. 2023.

MUNIZ, Rosana. *Os caminhos da aprendizagem no Complexo do Chapadão*. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) — Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco. Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 125-161, 2014.

PÉREZ-BUSTOS, Tania. El ethos del cuidado en la producción de conocimiento, una aproximación desde la antropología feminista al campo científico. *In*: ARANGO, Luz Gabriela; PÉREZ-BUSTOS, Tania. *Género y cuidado*: teorías, escenarios y políticas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018. p. 50-69.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL. *Violação aos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão (Rio de Janeiro)*. Rio de Janeiro: Plataforma Dhesca Brasil, 2008.

PUIG, Maria. *Matters of care*: speculative ethics in more than human worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Eduardo. Violência armada nas escolas públicas em favelas: impactos educacionais das Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). *In*: FREIRE, Letícia; CUNHA, Neiva (org.). *Educação e favela*: refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro: Consequência: Faperj, 2022. p. 177-210.

SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres.* Madrid: Traficantes de Sueños. 2014.

VIANNA, Adriana R. B. Políticas da morte e seus fantasmas. *Le Monde Diplomatique Brasil*, [São Paulo], 14 mar. p. 30-34, 2019. Dossiê Estado de choque.

VIVEROS, Mara. Los colores del antirracismo (en Améfrica Ladina). *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 19-34, 2020.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA E DIREITO À EDUCAÇÃO: AVANÇOS E TENSÕES A PARTIR DAS PERIFERIAS PAULISTANAS

Caio Cândido Ferraro

Fabiana Augusta Alves Jardim

Neste capítulo, nosso objetivo central é refletir de que maneiras a agenda do enfrentamento ao racismo, recomposta na Nova República, desdobra-se no cotidiano de escolas públicas municipais nas periferias da cidade de São Paulo/SP, contribuindo ou não para a efetivação do direito à educação de crianças e adolescentes. Nossa reflexão está assentada em dois eixos: o primeiro consiste em um diálogo com os estudos sobre periferias urbanas no Brasil, no intuito de delinear o contexto em que ocorreram transformações importantes no que se refere ao direito à educação e às possibilidades e limites encontrados para a implementação da Lei nº 10.639/03; já o segundo eixo traz para a análise os resultados de uma pesquisa qualitativa, finalizada em 2019, cujo foco estava em compreender se, tal como trabalhadas nas escolas, as religiosidades apareciam (ou não) como dimensão das culturas africana e afro-brasileira, o que foi feito a partir de entrevistas com 16 professoras e gestoras da rede municipal de São Paulo,[1] às

[1] A flexão de gênero aqui é central, na medida em que a pesquisa encontrou o protagonismo de mulheres na implementação da Lei 10.639/03. Voltaremos ao tema na terceira seção.

quais se chegou após a busca por docentes e escolas que desenvolviam projetos ligados às relações étnico-raciais.[2]

Esse modo de construir a questão coloca em diálogo contribuições no campo das ciências sociais que têm se dedicado a lançar luzes sobre três ordens de processos, analiticamente distintos mas que, em nossa compreensão, estão imbricados nas experiências das escolas e das professoras que participaram da pesquisa: 1) a transformação social das periferias urbanas — onde as escolas que participaram da pesquisa estão localizadas —, desde os anos 1990, em sua conexão com as dinâmicas da democracia brasileira; 2) os desenvolvimentos dos movimentos negros nesse mesmo período, de transição democrática, consolidação da democracia institucional e sua crise, com especial atenção para as demandas e reivindicações que foram incorporadas às políticas sociais e educacionais, como a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira,[3] mas também à luta contra a violência; 3) finalmente, as maneiras pelas quais tal agenda se consolidou e passou a ser contestada, nos marcos da crise democrática que tem se aprofundado desde o início dos anos 2010, e os desdobramentos que isso traz para o cotidiano escolar, tempo e espaço de implementação das políticas conquistadas no período anterior.

O capítulo está estruturado em quatro seções, acrescidas de considerações finais. Na primeira seção, buscamos sintetizar as linhas gerais de transformações socioeconômicas ocorridas nas periferias urbanas paulistanas, destacando como se desdobram sobre a cultura

[2] Trata-se da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, defendida em 2019. Para mais detalhes sobre a metodologia de pesquisa, ver Ferraro (2019, p.6 3)

[3] Em 2008, a Lei 11.645 incorporou também a obrigatoriedade de ensino de história e culturas indígenas; consolidou-se, assim, a alteração dos artigos 26 e 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ao longo do texto, com o objetivo de nos referir mais especificamente às articulações e demandas do Movimento Negro que resultou na aprovação da alteração na LDB, optamos por fazer referência à Lei 10.639/03.

política e projetos de integração social, isto é, chamando a atenção para os efeitos de tais mudanças para os próprios sentidos da educação escolar e relação entre escola e família. Na segunda seção, tratando da trajetória dos movimentos negros no país, pretendemos destacar que a educação e a juventude negra estiveram no centro do debate, dadas as questões que emergiram desde a universalização das matrículas no Ensino Fundamental I e II, em 1996 e, também, às novas dinâmicas da violência urbana, que tem como principais vítimas adolescentes e jovens negros e pobres. Nas terceira e quarta seções, trazemos para a análise a experiência de professoras e gestoras que têm atuado na implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de São Paulo, entrevistadas no âmbito de pesquisa de mestrado já finalizada (Ferraro, 2019). Nas considerações finais, procuramos retomar alguns dos fios levantados ao longo do texto, refletindo sobre os desafios representados pela implementação de legislação voltada ao combate ao racismo, em seus variados modos de operação (cotidiano, estrutural, institucional, religioso), por meio da educação escolar.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR, CIDADANIA E DEMOCRACIA VISTOS DA PERIFERIA[4]

O final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram marcados pela aparição pública de um conjunto heterogêneo de atores políticos, cuja experiência se forjara na luta contra a ditadura civil-militar instalada desde 1964 no país, bem como contra seus efeitos sociais e econômicos (a repressão a qualquer mobilização popular; o arrocho salarial; a inflação alta e as abissais desigualdades socioeconômicas, por exemplo).

Como análises realizadas naquele momento mostraram, tais movimentos sociais estiveram ancorados no trabalho de conferir

[4] No título desta seção fazemos referência a dois textos que nos são caros no estudo das periferias urbanas (Durham, 1988; Feltran, 2007a).

sentidos políticos a experiências cotidianas da vida de trabalhadores e trabalhadoras pobres do país, em especial nas periferias urbanas (Paoli, 1993; Sader, 2001). As gramáticas da cidadania e do direito, que desde os anos 1930 se amalgamaram ao trabalho formal e à adesão ao conjunto de valores a ele conectados (a família, a poupança, a casa própria e toda ordem moral e social que desde aí se desdobra, inclusive a aposta na longevidade escolar), passavam a ser disputadas e reivindicadas para incorporar também os sentidos de dignidade e o desejo de reconhecimento do imenso conjunto de trabalhadores e pobres que jamais conseguira se integrar a esses circuitos protegidos do mercado de trabalho de modo duradouro. Era o próprio cerne da *cidadania regulada* (Santos, 1979) que se colocava em xeque, o que introduziu energias políticas de universalização de direitos e possibilidades de novos eixos de solidariedade, elementos centrais para a transição democrática, para a elaboração da Constituição de 1988 e para a formação de uma nova cultura política.

Tal processo não se deu sem contradições. Como Maria Célia Paoli apontou em artigo de 1993, menos de dez anos após o fim do período autoritário já era possível notar alguns dos limites da arquitetura institucional que estava em montagem: de um lado, ainda como efeito da efervescência política durante a transição democrática, "[…] os temas da cidadania pare[ciam] estar mais presentes em muitos lugares da sociedade: nas ruas e nas casas, nos noticiários da imprensa, nos lugares de trabalho" (Paoli, 1993, p. 116). De outro, a sociedade brasileira experimentava uma profunda crise de esperanças "[…] a respeito da viabilidade de esta sociedade inventar seu presente e futuro", algo que a autora atribuía à "crise do próprio Estado e […] da sociabilidade cotidiana".

Assim, ainda que a transição tenha se feito a partir de apostas altas no potencial dinamizador que os novos movimentos sociais podiam ter sobre as instâncias de decisão e a máquina do Estado, a frustração quanto à efetivação de mudanças resultava no que Paoli nomeia

como uma "generalização do sentimento de uma crise moral irresolúvel" (Paoli, 1993, p. 117). No cotidiano, os efeitos da crise econômica sobre as condições de vida e a presença pervasiva de uma violência que, se já não se caracterizava como política tal como nos anos de ditadura, tinha claramente uma assinatura estatal,[5] também contribuíam para a sensação de desesperança. Maria Célia Paoli apontava para o fato de que, naquele momento, a *cultura política* que se reconfigurava se via diante desses afetos políticos duplos: o espraiamento da linguagem da cidadania e dos direitos e a descrença nas possibilidades de transformação dos modos pelos quais a política operara historicamente.

Se o que estava em pauta naquele momento era "[a] validade e legitimidade das condições de existência coletiva" (Paoli, 1993, p. 118), um conjunto heterogêneo de processos sociais desenvolvidos ao longo das décadas seguintes resultaria efetivamente em uma nova cultura política, embora muito distante das apostas iniciais. Para os objetivos de nosso argumento, chamamos a atenção para três dentre esses processos: a agenda de reformas neoliberais, sobretudo os modos por meio dos quais se rearticula o problema da solidariedade social e dos nexos de responsabilidade entre membros de uma mesma comunidade política; as transformações no mundo do trabalho, que dissiparam o trabalho formal como horizonte de integração social; a estabilização de processos de mobilidade ascendente; e as novas dinâmicas de violência nas periferias urbanas, não apenas por seus efeitos sobre a sociabilidade cotidiana, mas principalmente por seus efeitos políticos de reinscrição de atores sociais que haviam rompido os limiares do reconhecimento nos anos 1970 e 1980 em territórios *perigosos*, rearticulados como espaço e fonte da desordem (Feltran, 2007a; Leite, 2000). Passaremos brevemente por cada um deles.

[5] Conforme Das (2004), o Estado se faz presente na vida cotidiana das populações, em especial das camadas pobres, por meio de práticas ora marcadas pela racionalidade burocrática, ora atravessadas por uma dimensão mágica, em que a incerteza e ambiguidade lhe conferem densidade.

Iniciamos pela agenda das reformas neoliberais. No que diz respeito à sociedade brasileira, vale registrar que, apesar dos esforços de politização da pobreza e das desigualdades ocorridos em contextos de abertura democrática, havia sido possível sustentar no tempo certa interpretação da questão social que conciliava as imensas distâncias sociais entre grupos e a afirmação de que teríamos uma sociedade aberta ao esforço e ao mérito. Tal alquimia, como recorda Lúcio Kowarick (2009, p. 99), sustenta a "[…] sociabilidade entre pessoas e grupos hierarquicamente desiguais, nos quais os de cima são capazes de conviver sem culpabilizar os debaixo, mas, também, vivenciar sem remorsos sua condição de superioridade". Conforme sua análise, no Brasil do início dos anos 2000, vivíamos uma situação na qual, a despeito de não se responsabilizar individualmente os pobres por sua pobreza, também não se produzira uma responsabilização coletiva por seu destino, capaz de se desdobrar em compromissos públicos ou políticos no enfrentamento da situação. Embora os movimentos sociais atuantes nos últimos anos da ditadura civil-militar e durante a transição tenham disputado ativamente tais temas, os termos do debate não haviam se deslocado generalizadamente.

A introdução das agendas de reformas neoliberais, a partir do final dos 1980, incidirá diretamente sobre esse regime de sensibilidades políticas: atacando o Estado, por seus custos e ineficiência, e ancorando-se na austeridade fiscal para apresentar propostas sob a forma de dilemas ("dar o peixe ou ensinar a pescar", algo marcante nas chamadas "políticas de ativação" de trabalhadores e cidadãos, que passaram a exigir contrapartidas para o acesso a benefícios sociais, mesmo quando atrelados ao combate à miséria e à pobreza; ou ainda na alternativa "universalização" ou "focalização", no caso de algumas políticas sociais), foi se produzindo, ao mesmo tempo, a estigmatização de beneficiários de políticas sociais e a "desresponsabilização do Estado em relação aos direitos de cidadania" (Kowarick, 2009, p. 98-99).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho seguirão essa mesma tendência de erosão de solidariedades e individualização de responsabilidades. Se no início dos anos 1980 as altas taxas de desemprego se ligavam à recessão, ao longo dos anos 1990 elas estarão ligadas às profundas mudanças nos modos de gestão do trabalho e da produção, aos processos de terceirização de todas as chamadas atividades-meio (inclusive no setor público) e à segmentação da força de trabalho, dificultando a construção de identidades e demandas coletivas. Desse modo, mesmo os restritos circuitos formalizados do mercado de trabalho estarão marcados por maior instabilidade e precariedade. Os anos 1990 verão surgir também os processos de "pejotização"[6] de muitas atividades profissionais, algo que vai se espraiando para diferentes espaços do mercado de trabalho e pluralizando as formas de contratação e vínculo laboral. Se é verdade que a formalização do assalariamento sempre foi limitada em nossa experiência, ainda que com diferenças regionais e entre classes profissionais, a partir dos anos 1990, a CLT vai progressivamente deixando de constituir o horizonte de integração.

Tal processo impactou bastante adolescentes e jovens que cresceram durante a universalização das vagas do ensino básico e alcançaram escolaridade mais alta do que a de seus pais: a realidade desse mercado de trabalho e da qualidade das vagas que estavam abertas a eles operou como fator decisivo para que se lançassem em empreendimentos culturais, por exemplo, ainda que os ganhos fossem instáveis: a precariedade com sentido lhes parecia menos ruim do que se submeter às exigências e arbitrariedades de patrões.[7]

Em afinidade com todas essas mudanças concretas nas condições de trabalho e de construção de estratégias coletivas de mobilização,

[6] Aproveitando as brechas na legislação trabalhista, muitas empresas demitiram seus funcionários para recontratá-los sem a mediação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Tal processo alcançaria as camadas populares nos anos 2000, com a aprovação do Microempreendedor Individual (MEI).

[7] Ver, como exemplo, De Tommasi e Silva (2020).

uma transformação cultural vai se consolidando: o horizonte de integração via carteira assinada se desloca para o horizonte de certa emancipação em relação ao mundo do assalariamento, via empreendedorismo, inclusive como forma de crítica às relações assimétricas de exploração, controle e humilhação (Côrtes, 2021; Oliveira, 2020). E se durante a primeira década de 2000, a combinação de crescimento econômico e investimentos públicos em políticas de trabalho, cultura e economia solidária tornaram possível certa apropriação dessa gramática do empreendedorismo no universo das periferias e do popular, o contexto de crise econômica e política, assim como processos de captura da informalidade pela mediação de tecnologias — processo muitas vezes referido como uberização —, representaria uma nova transformação, consolidando a cultura empreendedora a serviço de um autogerenciamento subordinado (Abílio, 2021). Tais transformações alteram significativamente os sentidos da escolarização.

No que se refere à violência, importa lembrar que, ao longo dos anos 1970 e 1980, as ciências sociais dedicaram-se a compreender os modos de vida e as estratégias de sobrevivência mobilizadas pelos trabalhadores e suas famílias, inclusive no intuito de decifrar o enigma da emergência de atores políticos que ganharam centralidade na transição democrática. Naquele momento, os temas da migração campo-cidade, dos valores associados à família e ao trabalho, os esforços de ler a ordem urbana em plena transformação para construir e sustentar processos de mobilidade ascendente, ainda que intergeracionais, eram indissociáveis da experiência urbana que estes sujeitos faziam (Durham, 1973; Paoli, 1973; Sader, 2001). As figurações da pobreza como possibilidade de desordem e a cidadania regulada se desdobravam em uma moral preocupada em sustentar, nas práticas cotidianas, a distinção entre "trabalhadores" e "bandidos" (Telles, 2001; Zaluar, 1985). Mas transformações no mundo público e no mundo do trabalho tiveram efeitos importantes sobre as dinâmicas urbanas, alterando os padrões de circulação de pessoas e mercadorias,

introduzindo ou reforçando distâncias sociais e econômicas e, assim, mudando o padrão de sociabilidade e convívio entre diferentes classes sociais (Mafra, 2009; Telles, 2010).

Como etnografias realizadas no início dos anos 2000 mostrariam, a transformação das periferias urbanas, ocasionada tanto pelas transformações no mundo do trabalho quanto pelos novos padrões de produção do urbano e das dinâmicas do mundo do crime, resultaria em uma crise dessa moral, cada vez mais difícil de ser sustentada na vida cotidiana. A presença ou a ameaça constante da violência (de Estado ou do crime), bem como o que Vera Telles chamou de "porosidades entre o legal e o ilegal", reconfigurava os modos de vida dos grupos sociais vivendo nas periferias urbanas — complexificando sobremaneira a trama social na qual se movem (Feltran, 2014; Machado da Silva, 2016; Telles, 2010).

A centralidade relativa das apostas no Estado se desloca. Nesses territórios, conforme diversos estudos têm demonstrado, viver significa transitar cotidianamente por entre ao menos três regimes morais e de governo distintos — o estatal, o do crime e o da religião, marcadamente aquela ligada às denominações pentecostais e neopentecostais (Feltran, 2014; Pierucci, 2006).

Assim, a emergência da violência urbana como problema central para a ordem social ao longo dos anos 1990, a partir de acontecimentos que provocaram choque e comoção pública e dos modos pelos quais foram interpretados politicamente, teve importantes efeitos sobre as possibilidades de laços sociais que haviam sido abertas durante a transição democrática. Como aponta Márcia Leite

> […] o crescimento da violência e da insegurança favoreceu a emergência de um pensamento refratário ao respeito e/ou reconhecimento de direitos de cidadania de segmentos considerados potencialmente disruptivos da ordem social (Leite, 2000, p. 75).

Ao longo do período que vai de 1985 aos primeiros anos da década de 2010, as energias políticas que haviam tornado possível não apenas acelerar o fim da ditadura civil-militar mas também produzir uma Constituinte vão sendo confrontadas com os limites da arquitetura institucional em construção e também com a força das transformações no mundo do trabalho e das dinâmicas urbanas. Se a linguagem da cidadania e dos direitos buscava incidir sobre a persistente ordem desigual brasileira, a emergência da violência urbana tornou possível segmentar essa frágil comunidade política em formação, não somente reinscrevendo diferenças e hierarquias, mas sobretudo trazendo a violência — como problema e solução — para o centro das interpretações sobre a ordem (Côrtes, 2021; Feltran, 2020). Como procuraremos evidenciar na próxima seção, tal contexto tem consequências importantes para as dinâmicas raciais no país, tanto ao permitir a incorporação de demandas do Movimento Negro em diferentes setores das políticas sociais quanto por seus efeitos sobre a violência de assinatura estatal.

MOVIMENTOS NEGROS NA REPÚBLICA NOVA: A LUTA PELA EDUCAÇÃO, A LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA

Na seção anterior, nos ocupamos em apresentar interpretações a respeito de mudanças nas relações entre democracia, questão social e cultura política, examinadas a partir das periferias urbanas. Nessas referências que mobilizamos, vale notar que raça, como categoria de análise, e racismo aparecem pouco, a despeito do fato de que as camadas populares no Brasil sejam marcadamente racializadas.[8]

[8] Falamos em camadas racializadas para levar em conta a heterogeneidade regional, que torna a composição racial de cada Estado brasileiro distinta a depender de sua trajetória histórica, com consequência para as categorias de classificação racial que daí emergem. Ver Guimarães (2009, p. 37, esp. 53ss.).

A ausência, ou a presença marginal, dessas questões se deve, em parte, às abordagens teóricas que orientaram tais trabalhos e também à persistência de interpretações sobre a dinâmica racial brasileira que apontavam para os nexos entre classe e raça e que entendiam que a sobrerrepresentação da população negra nos estratos socioeconômicos mais baixos não poderia ser creditada ao racismo e sim às pesadas heranças da instituição da escravidão sobre a estrutura social e do mercado de trabalho, persistentes dadas as próprias limitações do desenvolvimento econômico do país.

Se essa ausência marca a reflexão acadêmica, por razões que não iremos explorar neste capítulo,[9] ela não corresponde de modo algum à realidade da constante presença de organizações e movimentos sociais negros ao longo do período, bem como sua contribuição para disputar os sentidos do direito e da democracia — em especial, tensionando os limites do arranjo entre igualdade formal e solidariedade/responsabilidade na República, que deixara intacta a ordem hierárquica pré-abolição (Domingues, 2007; Guimarães, 2011, 2012; Néris, 2018).

No que se refere mais especificamente ao momento da transição democrática, Antônio Sérgio Guimarães chama a atenção para uma mudança na interpretação das dinâmicas do racismo no país, com consequências sobre as estratégias políticas adotadas:

> Iniciou-se, então, uma fase de denúncia radical da precariedade dos direitos dos cidadãos negros […]. Essa é a fase que tem como pressuposto a ruptura ideológica com os ideais da democracia racial e, como meta, a afirmação radical da igualdade racial. Não por acaso tal movimento conduziu à demanda por ações afirmativas nas áreas de emprego, educação e saúde. A simples igualdade de tratamento, inscrita na ordem

[9] As razões para esta ausência se relacionam tanto à configuração das disciplinas e suas subáreas (nesse sentido, a sociologia das periferias urbanas tem origens e trajetória distinta da sociologia das relações raciais) quanto ao perfil de pesquisadores, marcadamente elitizado e ancorado na branquitude.

> democrática anterior, deixava de ser satisfatória. O movimento negro passou a ter como meta o desmantelamento das desigualdades raciais através de políticas públicas de discriminação positiva (Guimarães, 2012, p. 22).

Uvanderson Silva destaca que, no contexto de reconstrução da arquitetura institucional do Estado — em que oportunidades política efetivamente estavam se abrindo —, tratava-se de viabilizar a constituição de uma pauta em que "[...]o Estado passa[va] a ser o principal agente de promoção de direitos por meio de políticas públicas" (Silva, 2018, p. 16). Conforme discutido na seção anterior, tratava-se de aposta ancorada nas possibilidades que haviam sido abertas entre o fim da ditadura civil-militar e os anos iniciais do processo de redemocratização. E, de fato, do ponto de vista da política institucional, os movimentos negros assumiram uma posição legítima como atores sociais e interlocutores políticos, incidindo sobre a ação do Estado, conquistando desde o reconhecimento formal da existência de racismo no Brasil até políticas de reconhecimento e de redistribuição mais efetivas, em especial durante as gestões do Partido dos Trabalhadores em nível federal (Domingues, 2007; Lima, 2010; Lima; Ramos, 2017). No que se refere à educação, vale lembrar que este período é o da aprovação da Lei 10.639, de 2003, e da política de reserva de vagas no ensino superior, de 2012.

A seguir, trataremos brevemente sobre como a universalização do acesso incidiu sobre a compreensão das desigualdades raciais na educação. O debate em torno do efeito cor/raça sobre as desigualdades educacionais tem chamado a atenção para o fato de que a dinâmica social e racial no país torna difícil

dissociá-la de outras variáveis, algumas com maior peso explicativo (do ponto de vista estatístico).[10] Assim,

> […] além das questões ligadas à inscrição racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino (Valverde; Stocco, 2009, p. 912).

Os autores reconhecem, portanto, as distâncias educacionais que separam brancos e negros, mas, ao associar variáveis como as descritas acima, divergem sobre o efetivo peso de cor/raça na produção de tais diferenças (Andrade; Dachs, 2007; Ribeiro; Ceneviva; Brito, 2015). A precisão importa na medida em que dá ensejo a distintas orientações às políticas públicas que pretendam ter efeito sobre tais desigualdades. Há alguns pontos de convergência entre estudos recentes, no entanto. Destacamos:

a. o peso da variável cor/raça sobre as desigualdades educacionais aumenta a cada transição educacional, isto é, trata-se de variável que afeta as chances de longevidade escolar;[11]
b. tal fenômeno se deve principalmente à universalização do Ensino Fundamental, que incluiu nas séries iniciais amplos contingentes da população que anteriormente sequer acessavam a educação escolar. Do ponto de vista do acesso, portanto, nesse nível de ensino a situação se encontra praticamente resolvida, com quase 99% da população em idade escolar matriculada em estabelecimento de ensino;
c. no escopo deste capítulo, nosso foco está na educação básica. Mas vale destacar que a diferença do peso da variável cor/raça a cada

[10] Para um olhar sobre a dinâmica das desigualdades educacionais nos últimos cinquenta anos, ver Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015). Para uma discussão de dados sobre o mesmo período, mas da perspectiva das desigualdades raciais, ver Lima e Prates (2015).

[11] Ver Andrade e Dachs (2007, p. 405); também Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015); e Senkevics e Carvalho (2020).

ciclo de escolarização faz com que o contingente de negras e negros no Ensino Médio e no Ensino Superior ainda seja menor do que as taxas encontradas para a população em geral (Senkevics; Carvalho, 2020), tanto mais quando examinadas em conjunto com renda familiar *per capita*;

d. quando se passa a olhar para o que ocorre no processo de escolarização, por meio da taxa de frequência à escola na idade correta (Tabela 1), a situação se complica, pois embora a tendência seja de aumento da proporção de estudantes que frequentam série adequada à sua idade e embora a distância entre a população negra e a população total venha diminuindo, ainda persiste a distância entre aquilo que as políticas públicas produzem de efeitos para a sociedade em geral e o ritmo com que tais políticas alcançam a população negra. Quando olhamos a evolução da taxa de frequência à escola em idade correta, notamos que ela é realidade para 52% da população negra de 7 a 14 anos em 2012 — algo que já havia sido alcançado do ponto de vista da população total nos anos 2000;

Tabela 1 — Taxa de frequência à escola na idade correta da população de 7 a 17 anos, por faixa etária. Brasil (2003-2007-2012) em %

Faixa etária	2003		2007		2012	
	População negra	População total	População negra	População total	População negra	População total
Total	41	51	44	51	46	52
7 a 14 anos	51	59	51	58	52	57
15 a 17 anos	18	29	24	34	32	40

Fonte: PNAD, excluindo-se Norte rural. Tabulação: Observatório da População Negra

e. outro fenômeno identificado é a diferença nos anos de escolaridade média, sempre menores para a população negra. Sobre isso, Valverde e Stocco (2009, p. 912) *afirmam que* "essa diminuição

das desigualdades raciais na educação pela universalização do acesso ao ensino parece ter […] um 'limite racial", pois ainda que a diferença de anos de escolaridade média entre população total e negros esteja diminuindo, quando olhamos somente a faixa etária dos 7 aos 14 anos, essa distância estagnou desde 2002, justamente no nível de ensino que foi universalizado;

f. a visibilidade dessa persistente distância no interior de um nível de ensino cujo acesso é universal impele tanto ao reconhecimento do peso da cor/raça nas desigualdades educacionais quanto ao esforço de compreender as dinâmicas propriamente escolares que resultam nessa discriminação — isto é, impele a compreender como racismo e branquitude operam na instituição escolar, bem como a reforçar a importância das práticas de reconhecimento e antirracistas das quais tratamos aqui.

Os dados registram que a luta pelo acesso à educação operou no sentido da universalização da educação básica, mas também que sua efetivação alterou o patamar de contradições, recriando ou tornando mais visíveis formas de distinção e hierarquizações sociais, dentre as quais o racismo — o que torna as pressões e o monitoramento em torno da implementação da Lei 10.639/03 ainda mais importante para a promoção do direito à educação de bebês, crianças, adolescentes e jovens negros.

Concomitantemente à luta pela efetivação do direito à educação para estudantes negras e negros, a violência que passou a estar presente no cotidiano das periferias urbanas desde os anos 1980 se desdobrou em um novo conjunto de práticas de enfrentamento e mobilização social. Como observa Uvanderson Silva (2018, p. 19):

> […] a despeito dos inegáveis avanços [no período de 2002 a 2016], a institucionalização da agenda do Movimento Negro não dava conta de fazer frente a demandas desconcertantes e urgentes tais como o aumento das taxas de homicídios de jovens negros

> registrado ano após ano nos Mapas da Violência, editado pelo próprio governo federal.

Os dados mais recentes, publicados no Mapa da Violência de 2021, registram a persistência não apenas do aumento da violência sobre a população negra, mas também a ampliação das distâncias entre as chances de ser vitimado pela violência entre a população negra e não negra:

> Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram *77% das vítimas de homicídios*, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, *a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras*. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (Cerqueira et al., 2021, p. 49, grifo nosso).

Ainda conforme este levantamento, jovens foram as principais vítimas da violência: 51,3% dos homicídios registrados em 2019 tiveram como vítimas jovens entre 15 e 19 anos. Em dez anos (2009-2019), foram mortos 333.330 jovens brasileiros, majoritariamente negros.[12]

Se a pauta da violência contra a população negra não é nova, nos anos 2000 ela certamente ganhou renovada importância, uma vez que foi alimentada por processos de militarização de territórios

[12] Apesar dos dados sugerirem a continuidade da tendência de queda nas taxas gerais de violência, é preciso ter em conta a piora da qualidade dos registros no atual contexto e a distribuição diferencial da violência, que faz com que ela tenha efetivamente aumentado para alguns grupos sociais (Cerqueira et al., 2021).

pobres (como no caso do Rio de Janeiro)[13] e por acontecimentos, como os crimes de maio de 2006, em São Paulo, que deslocaram os limiares de percepção pública quanto à legitimidade da ação policial violenta sobre aqueles compreendidos como pertencentes ao universo moral do crime — os *bandidos* ou simplesmente os *suspeitos*.[14]

Conforme mencionado na primeira seção, um conjunto de processos sociais resultou na maior complexidade da trama social nas periferias urbanas, constituindo modos de vida ancorados na necessidade de transitar por diferentes regimes de governo, com gramáticas e racionalidades distintas. Em tais contextos, o repertório de valores que conferira sentidos às próprias lutas pela educação — a moral do trabalho, o desejo de integração via assalariamento, a esperança de mobilidade social — sobrevive residualmente, mas confrontado tanto com a limitação de suas chances de realização quanto pela emergência de outras lógicas de ação (a religião e o crime), que convivem de forma sempre tensa.

O que os dados que trouxemos nesta seção registram é que, ao longo das décadas, não apenas a transmissão familiar de certas disposições e valores para as camadas populares que moram nas periferias urbanas se complicou sobremaneira, mas os riscos envolvidos em falhar em tal transmissão aumentaram consideravelmente: se, antes, o risco era repetir a trajetória dos pais, em termos de baixa escolarização ou de circulação pelos circuitos menos protegidos do mercado de trabalho, agora os riscos incluem a possibilidade de morrer violentamente.

A depender de sua localização no espaço da cidade, a instituição escolar se encontrará exatamente nesses pontos densos da trama social; é aí que ela tentará realizar as variadas políticas educacionais elaboradas ao longo de todo o período de estabilidade democrática (1985-2016) — inclusive a Lei 10.639/03, objeto de nossa análise.

---

[13] A este respeito, ver Leite (2012, 2014).

[14] Sobre os crimes de maio de 2006 e seu impacto sobre as práticas de Estado em relação à violência, ver Feltran (2007b) e CAAF-Unifesp (2019).

NAS ENCRUZILHADAS DA LEI 10.639/03: AS PROFESSORAS ENTRE A LEI, A GESTÃO ESCOLAR E A COMUNIDADE ESCOLAR

> O lugar que se abre e onde se cruzam os poderes que reinventam a vida enquanto possibilidade chama-se encruzilhada, vulgo encruza. É lá que o estrondo da gargalhada explode no pé de nossos ouvidos […]. A encruzilhada é onde se destroem as certezas é, por excelência, o lugar das frestas e possibilidades (Rufino, 2019, p. 96).

A encruzilhada é o signo que nos permite compreender os percursos trilhados pela Lei 10.639/03, além da sua formalidade, permitindo-nos abordar a complexidade dos caminhos indeterminados, dos fluxos que se realizam à revelia dos espaços e das intencionalidades. Se as encruzilhadas não nos garantem certezas e caminhos seguros, então as elegemos como símbolo para nos acompanhar em nossas dúvidas, idas e vindas, possibilidades de análise acerca da referida lei. Como os movimentos sociais referidos nas duas primeiras seções, tiremos proveito das frestas e possibilidades, com atenção constante à complexidade da trama social que confere potência à ação dos sujeitos. Tendo em conta as contradições que marcam o contexto explicitado nas seções anteriores, pensar as escolas como encruzilhadas significa tentar escapar a abordagens que as enxergam como puro espaço de reprodução ou, ao contrário, como uma instituição demiúrgica; significa reconhecê-las, portanto, como território de disputas e tensões; por consequência, significa compreender as políticas educacionais como condições necessárias, mas não suficientes para a transformação da arquitetura escolar.

Quando do desenho da pesquisa de mestrado, contexto no qual as entrevistas que serão analisadas nesta seção foram realizadas, nosso primeiro movimento esteve em identificar instituições comprometidas

com a implementação da Lei 10.639/03, por meio do exame de trabalhos apresentados no I Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CMERER), realizado em novembro de 2014, e dos resumos apresentados no II CMERER, realizado em novembro de 2016, eventos que contaram com ampla participação do professorado paulistano.

Ao analisar tais materiais, percebemos, de um lado, que praticamente não havia menções diretas a aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras que remetessem à dimensão religiosa de tais culturas e, de outro, que nem sempre os projetos apresentados eram sustentados por uma equipe escolar — mais frequentemente, eram professores e professoras aqueles que se responsabilizavam pelo cumprimento mais sistemático da Lei 10.639/03 na escola. Esta primeira aproximação com a realidade da rede municipal de São Paulo permitiu selecionar cinco unidades escolares. Assim, as profissionais diretamente envolvidas nos projetos apresentados nos CMERER seriam as entrevistas de entrada na Unidade Escolar (EU), mas, ainda que nosso foco se mantivesse nas professoras, nossos caminhos seguiram sem restrição de cargos, na perspectiva metodológica da *bola de neve*.[15]

A escolha por dialogar com professores e professoras também se deveu ao reconhecimento de que, ainda que muito da pesquisa educacional brasileira tenha como objeto o ensino público, não é frequente que os principais interlocutores dessas investigações — alunos, familiares e profissionais da educação — sejam ouvidos. Tal situação acaba por gerar diversos ruídos e atritos entre a academia e o que popularmente denominamos *chão da escola*, expressão bastante usual na rede municipal de educação de São Paulo (RMESP), que denota tanto uma tentativa de se aproximar do ideário de trabalhador do *chão de fábrica* quanto, em plano simbólico, a percepção de que o professor é o elo final, responsável pela efetivação das políticas públicas educacionais.

[15] Para uma descrição mais detalhada das estratégias adotadas para contato e realização das entrevistas, ver Ferraro (2019).

Esses ruídos e atritos surgem, sobretudo, da perspectiva corrente nas escolas da rede municipal de que as pesquisas acadêmicas costumam culpabilizar os profissionais da educação pelas mazelas do sistema de ensino. Buscando por outras formas de comunicação, decidimos ouvir os professores sobre suas práticas e trajetórias em torno da questão da presença das religiões afro-brasileiras nas unidades da RMESP. Vale ainda destacar que, no momento da realização das entrevistas, a rede tinha vivido, com a gestão de Fernando Haddad à frente da prefeitura, uma efervescência em termos de impulso aos Grupos de Trabalho sobre Educação Étnico-Racial nas Diretorias Regionais de Ensino, formação continuada com estímulos à ampla participação do professorado (com dispensa de trabalho, por exemplo) e compra de materiais didáticos e livros. A pesquisa, portanto, foi realizada em um período de investimentos efetivos para a efetivação da Lei 10.639/03, algo que certamente teve consequências para o que encontramos no campo.

Quando do início da realização das entrevistas, o primeiro achado (ou seria incômodo?) nos levou à escolha, presente nesse texto, de utilizarmos o gênero feminino para remeter ao coletivo das professoras. A professora Conceição (professora de Artes, mulher preta, 31 anos),[16] uma de nossas entrevistadas, referiu-se ao coletivo como professoras e, ao perceber tal fato, determinou: "vou falar professoras mesmo, porque somos a maioria". Uma vez que todos os projetos selecionados e entrevistas utilizadas são de mulheres, adotamos a mesma lógica, para ressaltar que o trabalho étnico-racial nas escolas municipais de São Paulo tem uma marca feminina indelével. Para além do gênero, a raça: de um total de 16 entrevistas realizadas, foram 13 mulheres negras e 1 homem negro entrevistados, sem que a classificação racial tenha sido aventada como critério de seleção. Não se pode falar de educação para as relações étnico-raciais sem reconhecer a agência das professoras negras, um achado relevante tanto porque sugere a importância da formação continuada (uma vez que,

[16] A fim de garantir o anonimato, o nome das entrevistadas foi alterado.

a depender da geração, muitas dessas professoras se formaram ou nos diferentes espaços do Movimento Negro ou, depois da implementação da lei, por seus próprios esforços de aprofundamento) quanto porque reforça a importância das cotas no serviço público, na medida em que, muitas vezes, a mera presença dessas professoras nas instituições escolares suscita situações e debates que consistem em primeiros passos para processos de letramento racial.

A professora Conceição foi também responsável por suscitar em nós a ideia de profissional catalisadora, isto é, da profissional responsável pela efetivação da lei na sala de aula e, frequentemente, por introduzir na instituição escolar na qual está alocada a demanda pela construção de projetos de educação étnico-racial.

Com a proximidade do segundo decênio de promulgação da Lei 10.639/03, afirmar que o percurso entre a aprovação de uma lei e sua real efetivação é longo seria repetir o óbvio, afinal estamos discutindo continuamente sua eficácia (Gomes, 2012; Gomes; Jesus, 2013). Compreender que, sem a profissional que atua no extremo dessa política pública, não há expectativa de alcançarmos os efeitos práticos pretendidos não minimiza a importância das demais etapas percorridas, como o embate político, as pressões do Movimento Negro, o financiamento público, a definição de metas, a formação de educadoras, dentre tantos outros caminhos que se encontram nessas encruzilhadas. No entanto, sem a professora em sala de aula, todos os processos se tornam inócuos, no sentido de que uma legislação voltada à educação está atrelada necessariamente à prática dessa docente no espaço escolar. A *profissional catalisadora* surge como a responsável não apenas por efetivar a lei em suas aulas, mas também como ponto de entrada do debate, impulso para que outras profissionais e a comunidade escolar se engajem em ações de educação para as relações étnico-raciais.

Trata-se de uma posição privilegiada, do ponto de vista da política educacional, mas também bastante tensa e difícil, na

medida em que o debate toca em pontos nevrálgicos de estruturas de poder — situação agravada pelas dinâmicas políticas das últimas décadas, que transformaram a arena pública em um terreno de muita violência e operaram para a desqualificação da questão racial no país, dada a crise dos arranjos pós-1985 (como procuramos evidenciar nas primeiras seções). Conceição carrega consigo um histórico de embates com diferentes gestões escolares, narrativa comum entre essas mulheres que são pioneiras na defesa e no desenvolvimento de projetos relacionados à Lei 10.639/03: um padrão de enfrentamento que conduz a profissional a despender energia em várias frentes, primeiro investindo em sua própria formação, preparando materiais e aulas, organizando a defesa prévia de sua ação docente, sendo que esta última pode se dar com vários agrupamentos da comunidade escolar, dependendo da temática abordada.

Quando esse confronto se dá com a gestão da unidade escolar, o trabalho da educadora fica em situação delicada, vulnerável e exposto a todos os demais segmentos (professores, funcionários, educandos, familiares), pois não há interesse do corpo gestor em defender o fazer pedagógico dessa profissional — algo que tem se tornado frequentemente necessário nos últimos anos, dada a constituição de uma agenda de desconfiança pública sobre a instituição escolar, professoras e professores, presente em iniciativas tais como o Escola sem Partido e na circulação de acusações em relação a escolas que têm projetos institucionais ligados à legislação educacional construída ao longo das primeiras décadas dos anos 2000, notadamente em relação a temas como educação e/ou diversidade sexual, equidade de gênero e raça. Vale sublinhar que, ainda que reconheçamos que pautas e práticas como as tentativas de criminalização do ensino de determinados conteúdos, o estímulo à gravação e à denúncia de profissionais da educação em espaços extraescolares e a ocupação de espaços de participação com o objetivo de bloquear a aprovação de temas e políticas sejam reconhecíveis como integrando articulações conservadoras transnacionais

mais amplas, o que nos importa compreender aqui é de que modo elas produzem efeitos no cotidiano das escolas nas quais as professoras entrevistadas trabalham.[17]

Vale ainda destacar que, se pensarmos o compromisso com a efetivação da lei como um compromisso com o direito à educação e com a proteção da vida de crianças e adolescentes, especialmente negros, podemos pensar a atividade das professoras conectada ao cuidado, em termos semelhantes aos discutidos por Alanis Bello-Ramirez (2023), o que também nos dá novas pistas para compreender os nexos entre gênero e raça na formação de identidades e práticas profissionais.

Diante de tal situação, algumas professoras, como é o caso de Conceição, apoiam-se em movimentos populares e coletivos externos à instituição escolar, resistem e prosseguem, não sem adquirir cicatrizes e mágoas num processo doloroso de resiliência. Nesse aspecto a atividade docente acaba se configurando mais como uma missão do que como atividade profissional propriamente dita, demandando constantes esforços para a efetivação de uma política, de reconhecimento e antirracista que deveria ser assumida coletivamente. A crise do projeto democrático explorada na primeira seção mostra, assim, alguns de seus efeitos sobre o cotidiano da escola, cheio de bloqueios à efetivação de políticas ligadas a projetos de emancipação popular conquistados desde 1985 e que, para se realizarem, dependem do dispêndio de muitas energias políticas de professoras, gestoras e trabalhadoras — conforme nossas entrevistadas sugerem. É como se fosse necessário reencenar a luta pelos direitos no *chão da escola*, em um corpo a corpo nem sempre mediado pela dimensão pública da escola, e sim embaralhado aos regimes de governabilidade (religião e crime) que concorrem nos territórios nos quais a escola está enraizada.

[17] Para uma discussão mais específica sobre os nexos entre essa agenda, dinâmicas democráticas e conflitos nas escolas, ver Pereira (2022).

TENSÕES ENTRE RELIGIOSIDADE E LAICIDADE NO CHÃO DE ESCOLAS PERIFÉRICAS

A despeito dos esforços promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para a inclusão da discussão étnico-racial e para a implementação da Lei 10.639/03, reforçada durante a gestão Fernando Haddad (2013-2016), a presença de aspectos religiosos das culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula e em projetos escolares tem sido ocasião de dissenso. Bakke (2011) analisou justamente como a religiosidade afro-brasileira está inserida na aplicação da Lei 10.639/03, indicando que, apesar de estar presente em materiais didáticos e em cursos de formação de professores (em menor medida), é no cotidiano escolar que se constata a maior dificuldade em aplicá-la.

Em nossa experiência docente e nas entrevistas realizadas, mesmo professores que trabalham as relações étnico-raciais nas escolas defendem um distanciamento no que tange à dimensão religiosa das culturas afro-brasileiras, sob o argumento do Estado laico ou mesmo a partir do reconhecimento de que se trata de evitar possíveis conflitos com os educandos, com a comunidade e até mesmo com a equipe escolar. Não se trata aqui de nenhum exagero pontual por parte desses atores escolares, pois a mídia vem noticiando continuamente os casos de repressão aos educandos praticantes das religiões afro-brasileiras ou de conflitos com a comunidade escolar advindos de uma suposta abordagem do tema nas salas de aula.

Um dos casos que ganhou notoriedade em 2011 foi o da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Guia Lopes — agora renomeada Nelson Mandela — localizada na zona norte de São Paulo. Após tensões em torno das diversas atividades para a implementação das diretrizes curriculares na temática étnico-racial e, especificamente, a realização de uma festa junina em que se apresentavam danças populares da tradição afro-brasileira, a escola amanheceu com

a frase "Vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas", pichada no muro, seguida de uma suástica.[18] Em seu livro, Patrício Araújo (2017) dedica atenção à análise de três casos de racismo religioso[19] ocorridos em escolas públicas brasileiras que ganharam repercussão midiática, como forma de demonstrar que não são casos isolados e que atingem todos os setores da vida de uma escola, desde a gestão, funcionários, alunos e professores, até a administração pública da educação e pais de alunos.

Do outro lado, no outro extremo da cidade, a história inversa é realidade:[20] uma escola na periferia da cidade foge ao padrão das gestões que trabalham pelo silenciamento dessas práticas. Em uma experiência distinta da de Conceição, trataremos agora de uma diretora que conduz a unidade escolar a partir de um projeto coletivo em torno da educação para as relações étnico-raciais, atuando como agente central de um longo processo que finalmente se espraiou das educadoras para toda a comunidade escolar. Bárbara (diretora de EMEI, 56 anos, mulher negra) representa em nossa pesquisa essa oposição ao padrão estabelecido de confrontos contínuos entre educadoras comprometidas com a efetivação da Lei 10.639/03 e gestões vacilantes, seja por medo das reações da comunidade escolar ou por seu próprio posicionamento contrário à temática.

Tais confrontos não são simples. Araújo (2017, p. 188) afirma que

> […] ao tratarmos da relação entre a escola e a reprodução das estruturas sociais dominantes, vale ressaltar que essa relação vai além da reprodução das estruturas. A mesma coisa pode se dizer no que concerne

[18] G1. "Escola que foi pichada com frase racista ganha nome de Mandela". *G1*, São Paulo, 29 de junho de 2016. Disponível em: https://glo.bo/2Zw8npY. Acesso em: 28 jul. 2019.

[19] A expressão *racismo religioso* tem a função de nos lembrar que tais manifestações religiosas carregam historicamente a marca de *coisa de preto*, tendo sido inclusive criminalizadas pelo próprio Estado. A perseguição a tais religiões integra, assim, o conjunto mais geral de práticas de *racismo estrutural*.

[20] Trecho da canção "Quando o pai se vai", do rapper Gog.

> aos valores que sustentam essas estruturas e que são tidos como merecedores de reprodução. E, como em nossa sociedade uma das principais instituições tidas como repositório de valores são as religiões, quando o assunto é religião, a escola não pensa duas vezes antes de se posicionar: fica sempre do lado dos grupos majoritários e de maior expressão na sociedade.

Nesse sentido, retomamos o comentário sobre as religiões africanas e afro-brasileiras ocuparem posição de destaque no debate sobre violência religiosa. Praticantes dessas religiões sofrem com uma perseguição histórica que remete ao período colonial e a proibição de qualquer expressão religiosa que não fosse a católica. No entanto, o cenário atual tem potencializado e diversificado as agressões, no âmbito local e nacional. Entre 2016 e 2021, as denúncias de intolerância religiosa triplicaram[21] e, dentre as 15.296 denúncias registradas, 62% das vítimas declararam a prática de alguma religião de matriz africana. Número inversamente proporcional ao volume de praticantes dessas religiões de acordo com o último censo publicado: em 2010, apenas 0,30% da população brasileira alegou ser praticante de uma religião africana ou afro-brasileira (IBGE, 2012). Por tudo isso, o engajamento da gestão, na figura da diretora Bárbara, ganha importância seja como articuladora do projeto ou como suporte às investidas de outros segmentos da comunidade escolar.

O primeiro movimento coordenado de unidades escolares que enredam pelas encruzilhadas da temática étnico-racial é se aventurar a trabalhar aspectos culturais diversos: estética capilar, culinária, artes e danças africanas e/ou afro-brasileiras (Araújo, 2017; Ferraro, 2019). Quando acrescemos o fator religião, a última fronteira da Lei 10.639/03, a articulação/apoio da gestão escolar representa uma quebra de paradigma.

---

[21] "Triplicam os casos de intolerância religiosa em SP". *UOL,* São Paulo, 19 de abril de 2022. Disponível em l1nq.com/M1Ion. Acesso em: 16 jul. 2022.

Bárbara nos relatou um episódio emblemático que ocorreu no período em que realizamos as entrevistas, envolvendo uma apresentação teatral que compunha a atividade escolar, a que alunos de pré-escola (entre 4 e 5 anos), professoras e mães (convidadas a participar como apoio à saída da escola) assistiram, em equipamento público próximo à unidade. Na abertura, os tambores tocavam enquanto os atores chegavam ao palco dançando e iniciavam a apresentação dizendo que "Exu abriria os caminhos"; mas antes mesmo de as brincadeiras começarem, as professoras perceberam que havia alguns assentos vazios, abandonados pelas mães e seus respectivos filhos. Uma dessas mães entrou em contato telefônico no dia seguinte, argumentando com a diretora que abandonaram a atividade já que seus filhos teriam ficado com medo porque falaram de umbanda na apresentação. Sem conhecer detalhes sobre o que ocorrera, a postura de Bárbara foi de tentar acalmar a mãe, investigar com as professoras e analisar a situação. Por fim, já conhecendo o que se passara, retomou o contato com a mãe e defendeu a atividade pedagógica como parte do projeto político-pedagógico da unidade.

Bárbara nos contou de outros trabalhos coletivos que chegaram a atravessar o que aqui estamos chamando de última fronteira, isto é, trabalhos abordando as religiões afro-brasileiras com as crianças. Segundo a diretora, isso foi possível quando *"as famílias entenderam que fazia parte de um contexto, que fazia parte de um projeto. Lógico que a gente tem as famílias… que isso tá impregnando nas crianças, aquela fala recorrente: 'Que isso não é de Deus!'"*.

Essa frase nos remete aos valores cristãos, determinados pelo aspecto maniqueísta em que o que "é de Deus" é bom, enquanto todo o resto deve ser evitado. É interessante notar como, nesses casos, é o argumento da laicidade da escola que será empunhado como uma bandeira inquestionável, capaz de findar qualquer discussão sobre religiosidades na educação quando a religião em questão não é a do interlocutor: ao que tudo indica, a escola é laica apenas quando a religião

em discussão não é cristã. Aqui, temos mais uma vez uma situação que explicita que a moral do Estado, anteriormente parte legítima do processo de aculturação no espaço urbano ou de modernização das relações sociais, passa a compor uma moral entre outras, como a da religião e a do crime, embaralhando noções caras à cultura política euro-atlântica, como a de público e privado e burocracia, por exemplo.

As famílias que atuam sobre as instituições escolares, no intuito de controlar o que ali se passa, orientam-se por um conjunto de valores sociais e políticos que veio se consolidando desde a década de 1980, em especial nas periferias urbanas, e que vem ganhando expressão política nacional, seja no Legislativo (com representantes da chamada Bancada da Bíblia), seja no Executivo, como no caso do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Quando uma figura pública, representante do Estado, define como slogan de governo "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" ou fala em escolher ministros "terrivelmente evangélicos", não se trata simplesmente de algo que ocorre sem relação com as bases políticas, ao contrário: são muitas as análises que sugerem que a alquimia bem-sucedida do Bolsonarismo como fenômeno de massas se conecta à sua capacidade de manejar linguagens profundamente enraizadas no cotidiano de brasileiras e brasileiros — não apenas a da religiosidade cristã, neopentecostal, mas também do crime, da militarização, da milícia e do pânico moral (Côrtes, 2021; Nunes, 2022).

Nesse novo contexto, a laicidade — essa gramática estatal conectada à definição das fronteiras entre o público e o privado — passa a ser instrumento dúbio, conclamado por setores sociais alinhados às religiões cristãs majoritárias, católicos e evangélicos, sempre que outra religião tenta adentrar o território sagrado da educação, sendo utilizado como ferramenta de defesa por aqueles que tentam forçar a ampliação do escopo religioso nas escolas, sob a alegação de que, se a escola é laica, todas as religiões devem ser representadas. A escola laica deixa, assim, de ser a ausência de religião (algo sempre precário

no caso brasileiro) e passa a significar a possibilidade de presença de todas as religiões.

Mas é preciso notar que, como registrado nas entrevistas que realizamos, mesmo diante desta segunda concepção há um padrão restritivo: a escola é laica e todas as religiões podem estar presentes, a menos que Exu resolva adentrar os portões. Sua presença nessas encruzilhadas faz com que os discursos se embaralhem, para nos lembrar a razão de identificarmos as religiões afro-brasileiras como última fronteira que a Lei 10.639/03 deve atravessar: quando a tomamos como objeto de análise, não se tratava de defender a presença da religião na escola, mas sim de reconhecer que, se a dimensão religiosa é parte indissociável das culturas africanas e afro-brasileiras, interditar sua enunciação é mutilar, mais uma vez, a presença de tais culturas no espaço escolar.

Ao longo da pesquisa, foi se tornando evidente que, dado o contexto esboçado nas duas primeiras seções, observar a implementação da Lei 10.639/03 a partir dos aspectos religiosos nos permitiu perceber a importância renovada que o racismo religioso tem assumido nas dinâmicas raciais brasileiras contemporâneas, inclusive como tática de bloqueio de importantes políticas de reconhecimento e reparação conquistadas pelo Movimento Negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, por um caminho talvez não tão óbvio, procuramos inscrever os desafios vividos por professoras e gestoras que se dedicaram à implementação da Lei 10.639/03 em escolas da periferia da região metropolitana de São Paulo no quadro das transformações ocorridas nas últimas quatro décadas, que alteraram significativamente a paisagem das cidades, mas também da política institucional.

Ao iniciar recuperando aspectos centrais dos processos que resultaram no fim da ditadura civil-militar, em 1985, na Constituição de 1988 e na abertura da arquitetura político-institucional às demandas do Movimento Negro, nosso intuito foi marcar os ganhos e as desventuras do lento processo de democratização da sociedade brasileira — talvez até devido ao momento histórico em que nos encontramos, em que, a despeito da derrota eleitoral de Jair Bolsonaro para o Executivo do governo federal, torna-se cada vez mais evidente que os elementos culturais e sociais que se articularam no chamado bolsonarismo estão longe de estar esgotados. Ao contrário do que seria de se esperar, a estabilidade democrática que foi interrompida em 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff, não resultou na ampliação da solidariedade entre diferentes camadas e grupos sociais, ao contrário: como já era percebido por pesquisadores que pensavam a partir das periferias urbanas brasileiras, a sociabilidade violenta passou a ocupar o centro da arena pública, com consequências para o chão da escola que ainda precisam ser mais cuidadosamente investigadas.

Nas entrevistas realizadas junto a professoras e gestoras da rede municipal de São Paulo, a dimensão religiosa das culturas africanas e afro-brasileiras apareceu como um ponto de tensão suplementar aos ataques que a instituição escolar vivia: o risco iminente de que algo ocorrido na escola seja contado em casa e gere mal-entendidos, tensões ou até perseguições por parte de figuras políticas tornaram o tema quase tabu. Parecia possível defender outros aspectos do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira a partir da letra da lei, mas este ponto em específico se assemelhava a uma fronteira, como apontamos nas duas últimas seções.

Quisemos chamar a atenção para o fato de que o acúmulo de debate, experiência e condições para a implementação da lei ocorreu num contexto no qual ela se tornou alvo de conflitos e tensões ligadas ao próprio debate racial no país, complicado pelas novas dinâmicas políticas, que transbordam os espaços institucionalizados de debate

e formação de opinião pública[22] e potencialmente des-territorializam a instituição escolar, atravessando-a por linguagens, racionalidades e demandas que, frequentemente, pouco têm a ver com o que se passa em seu cotidiano ou com a especificidade das relações pedagógicas que ali deveriam se estabelecer.

É impossível desvincular os desafios vividos por professoras e equipes escolares das novas sociabilidades produzidas nas periferias urbanas, onde as religiões pentecostais e neopentecostais se consolidaram e se espraiaram para outros espaços sociais, participando da configuração de um diagrama de regimes de governo com e contra o qual foram definindo suas características e práticas. Como diferentes estudos têm mostrado, não apenas houve um trabalho sistemático de representantes de tais instituições religiosas em ocupar espaços da política institucional — no Executivo, mas também no Legislativo — e do próprio Estado, mas conceitos e valores centrais em tais denominações participam ativamente do que tem sido chamado de revolução conservadora no país (Côrtes, 2021; Feltran, 2020; Nunes, 2022).

As situações de conflito entre a implementação da Lei nº 10.639/03 — herança concreta das apostas e esperanças que marcaram o período de estabilidade institucional — e o racismo religioso aberto vivido pelas professoras e/ou escolas sugerem que os sucessivos bloqueios às possibilidades abertas na transição de construção de novas solidariedades e novos pactos de responsabilidade coletiva sobre os padrões de desigualdade e de sociabilidade (inclusive violenta) rapidamente esgotaram as esperanças na democracia como regime de regulação de conflitos com a emergência da violência — agora na esfera pública e em espaços da política institucional — como fonte privilegiada de "pacificação" de uma ordem desigual.

É na trama tecida entre essas diferentes temporalidades e dimensões da vida social que a instituição escolar se inscreve, atendendo

[22] Como as redes sociais ou câmaras municipais e assembleias legislativas. A este respeito, ver Pereira (2022).

estudantes que transitam nessas fronteiras de tensão e buscando efetivar o direito à educação. As professoras entrevistadas constituíram sua identidade profissional mobilizando diferentes lógicas de formação, compromisso moral e pedagógico e militância antirracista. A obrigatoriedade do ensino de certos conteúdos operou como ponto de partida para seu engajamento em debates, acesso a formações da rede, relocação de sua identidade pública e abertura do debate racial em suas salas de aula e escolas. Mas a legislação não é suficiente para ampará-las em casos de conflitos, justamente porque o estatal é apenas uma das governamentalidades em jogo no cotidiano dos estudantes e das famílias atendidas. Essas professoras nos sugerem, porém, a importância de seguir o trabalho de tornar a escola habitada pelas conquistas recentes, pois, ainda que haja muito ruído em torno de sua efetivação, há elementos para acreditar que parte do acúmulo de debates e experiências dos últimos 40 anos não se desvaneceu no ar.[23]

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila C. Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estudos Cebrap,* São Paulo, v. 38, n. 3, p. 579-597, 2020.

ANDRADE, Cibele Y. de; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 31, p. 399-422, 2007.

[23] Apenas como exemplo, pesquisa encomendada pelo Cenpec e pela Ação Educativa e divulgada pela *Folha de S.Paulo* registra que 81% dos brasileiros concordam que a discriminação racial deve ser discutida pelos professores na escola e que 93% entendem que a escola pública deve respeitar todas as crenças religiosas, "inclusive o candomblé, a umbanda e aqueles que não têm religião". Cf. Matheus Tupina e Nina de Castro. "Datafolha: 93% dizem que escolas devem respeitar todas as religiões". *Folha de S.Paulo,* 2 jul. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/datafolha-93-dizem-que-escolas-devem-respeitar-todas-as-religioes.shtml. Acesso em: 15 jul. 2022.

ARAÚJO, Patrício C. *Entre ataques e atabaques*: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017.

BELLO-RAMIREZ, Alanis. Professoras nas margens: tecendo vida em escolas atingidas pela violência armada no Rio de Janeiro. *In*: SILVA, Anunciação C.; OLIVEIRA, Rosenilton; JARDIM, Fabiana A. A. (org.) *Múltiplos olhares para as relações raciais na Educação*. Salvador: Editora da UNEB, 2023. p. 38-64.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806. Acesso em: 21 out. 2023.

CAAF-UNIFESP. *Violência de Estado no Brasil*: uma análise dos crimes de maio de 2006 na perspectiva da antropologia forense e da justiça de transição: relatório final. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2019.

CAPUTO, Stela G. *Educação nos terreiros*: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021.

CÔRTES, Mariana. A revolta dos bastardos: o bolsonarismo a partir das margens. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 34, p. 1-24, 2021.

DAS, Veena. The signature of the State: the paradox of illegibility. *In*: DAS, Veena; POOLE, Deborah. *Anthropology in the margins of the State.* Santa Fe: School of American Research Press, 2004. p. 225-252.

DE TOMMASI, Lívia; SILVA, Gabriel Moreno da. Empreendedor e precário: a carreira "correria" dos trabalhadores da cultura entre sonhos, precariedades e resistências. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, n. 52, p. 196-211, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo,* Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 101-122, 2007.

DURHAM, Eunice R. A sociedade vista da periferia. *In*: KOWARICK, Lúcio (org.). *As lutas sociais e a cidade.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988. p. 169-204.

DURHAM, Eunice R. *A caminho da cidade*: a vida rural e a migração para São Paulo. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FELTRAN, Gabriel. The revolution we are living. *HAU*: Journal of Ethnographic Theory, [*S. l.*], v. 10, n. 1, p. 12-20, 2020.

FELTRAN, Gabriel. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 495-512, 2014.

FELTRAN, Gabriel. Vinte anos depois: a construção democrática vista da periferia de São Paulo. *Lua Nova,* São Paulo, n. 72, p. 83-114, 2007a.

FELTRAN, Gabriel. Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos. *Temáticas*, Campinas, v. 15, n. 30, p. 11-50, 2007b.

FERRARO, Caio Cândido. *Religiões afro-brasileiras na escola*: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [*S. l.*

], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. *Lua Nova*, São Paulo, n. 85, p. 13-40, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. A república de 1889: utopia de branco, medo de preto (a liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça). *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 17-36, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: l1nq.com/G3PbI. Acesso em: 16 jun. 2022.

KOWARICK, Lúcio. *Viver em risco*: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEITE, Márcia P. Entre a 'guerra' e a 'paz': Unidades de Polícia Pacificadora e gestão dos territórios de favela no Rio de Janeiro. *DILEMAS*: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 625-642, 2014.

LEITE, Márcia P. Da "metáfora" da guerra ao projeto de "pacificação": favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 374-389, 2012.

LEITE, Márcia P. Entre o individualismo e a solidariedade: dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 73-90, 2000.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

LIMA, Márcia; RAMOS, Paulo César. Educação e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil de 2003 a 2014. *Análise*, São Paulo, n. 37, 2017.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades*: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 163-189.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Violência urbana: representação de uma ordem social. *In*: MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. *Fazendo a cidade*: trabalho, moradia e vida local entre as camadas populares urbanas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2016. p. 176-186.,

MAFRA, Luiz Antônio Staub; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Agricultura familiar e mercados: análise de políticas públicas a partir da sociologia econômica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16., 2013, Salvador. Não publicado.

NÉRIS, Natália. *A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988*. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito, 2018.

NUNES, Rodrigo. *Do transe à vertigem*: ensaios sobre o bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu, 2022.

OLIVEIRA, Flávia M. Uchôa. S*omos todos empreendedores?* A demanda empreendedora como dispositivo de governo neoliberal. 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais, cidadania, espaço público: perspectivas brasileiras para os anos 90. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 33, p. 115-133, out. 1993.

PAOLI, Maria Célia. Trabalho e marginalidade: um estudo de caso. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 113-134, jul.-set. 1973.

PEREIRA, Rafael F. de Souza Mendes. *O protesto liberal-conservador e a participação política na escola*: sujeitos, discursos e antagonismo na rede municipal de ensino de São Paulo entre

2018 e 2022. 2022. 136 f. Relatório de qualificação (Doutorado em Mudança Social e Participação Política) — Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Religião como solvente: uma aula. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo, n. 75, p. 111-127, 2006.

RIBEIRO, Carlos A. C.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960-2010. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades*: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp: CEM, 2015. p. 79-108.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, v.34, n. 99, 2020, p. 333-351. Acesso em: 10 jul. 2023. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173437.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: [*s. n.*], 1979.

SILVA, Uvanderson V. *Genocídio da juventude preta, pobre e periférica*: análise sociológica de uma denúncia. [*S. l.*: *s. n.*], 2018. Mimeografado.

STOCCO, Lauro; VALVERDE; Danielle Oliveira. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 17, n. 3, 2009, p. 909-920.

TELLES, Vera da Silva. *A cidade nas fronteiras do legal e ilegal*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2010.

TELLES, Vera da Silva. *Cidadania e pobreza*. São Paulo: Editora 34, 2001.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. *In*: ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Editora brasiliense, 1985. p. 10-32.

RELIGIOSIDADE, RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Aparecida Gurgel Vergne

Neste capítulo, apresento um recorte da minha tese de doutorado em ciências da religião intitulada *Djélis: educação, religiosidade e afroafeto em narrativas de resistência*. Um de seus objetivos é investigar a possibilidade de enfrentamento do racismo, presente em práticas educativas no Ensino Fundamental. O cenário é a região metropolitana do Rio de Janeiro, com foco na cidade de Maricá. Atualmente, na região, ocorre um atravessamento político-religioso de incentivo à prosperidade econômica individualista e de demonização das religiões de matriz africana.

A metodologia foi construída a partir das narrativas dos educadores do Ensino Fundamental. Busco, através da bricolagem, costurando, tecendo, juntando o que está silenciado, discutir acerca do que tem se produzido no campo da educação atravessado pelo Estado Teocrático no Estado do Rio de Janeiro. As transformações através do afeto, como possibilidade de outras perspectivas, mais sociais, coletivas e solidárias, se confrontam com o cenário atual, marcadamente articulado com uma perspectiva de incentivo à prosperidade econômica e de demonização das religiões de matriz africana. A efetivação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que inclui estratégias de resgate de identidade e ancestralidade da população negra em nossa história, vem sofrendo com a correlação de forças entre racismo e religiosidade de matriz afroindígena, em especial nos espaços escolares públicos.

A proposta deste texto é evidenciar o processo de produção de silenciamentos, de negação do racismo e de intolerância religiosa a partir das narrativas de educadores, estudantes, notícias nas mídias sociais, entre outras. Principalmente quando o assunto envolve racismo e religiões afroindígenas ou simplesmente quando o currículo passa pela história e cultura africana.

Houve, e há, interesses historicamente constituídos na manutenção de lugares sociais para a nossa população negra. Assim também têm se estabelecido paradigmas no campo educacional, que se manifestam também na forma pela qual o currículo tem sido construído e/ou aplicado, produzindo hierarquização e legitimação de definição de lugares sociais dos corpos negros, da sociedade colonial aos nossos dias. Documento do Ministério da Educação (2007) nos diz que os conteúdos atendem interesses hegemônicos de ocultação de determinados temas.

> O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente 'esquecidas', o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes (Brasil, 2007, p. 36).

A escola, que deveria ser um lugar de pluralidade e diferenças, acaba existindo como um lugar muitas vezes marcado pelo estabelecimento da homogeneização de corpos, que vão sendo modelados para o aprendizado do seu não lugar social. Partindo de uma visão de mundo "eurocêntrica e etnocêntrica", pouco espaço tem sido

permitido para a transformação dos espaços educativos. Ainda hoje, embora muito ainda se tenha avançado, as crianças negras dificilmente ganham concursos de beleza. Ou ainda não são reconhecidas em sua beleza e estética.

O padrão de beleza a ser admirado ainda é de aparência dos brancos. Com isso, os traços negroides, o cabelo crespo, encaracolado, mesmo que trançado, alisado com apliques ou peruca, não nos liberta porque ainda precisa da aprovação do pensamento colonizador.

Podemos entender o papel das imagens no reforço de estereótipos na história da menina negra Ana Victória, 11 anos, que foi vítima de *racismo* na *escola* em São João de Meriti, na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro. A história é apenas uma dentre inúmeras outras de bullying, mas ganhou grande repercussão nas redes sociais após a divulgação, por seus pais, da descoberta de que no dia de seu aniversário os colegas de classe organizaram seu cancelamento,[1] devido ao seu cabelo. Segundo o jornal *O Globo* de 7 junho de 2007, o racismo já estava introjetado em crianças da mesma idade que Ana Victória, como vemos na mensagem a seguir, publicada no referido jornal:

> 'Começou uma enxurrada de mensagem. Eu cancelo a Ana Victoria porque a Ana Victoria se acha modelo, porque ela usa *mega hair*, porque a Ana tem vergonha do cabelo dela, porque a Ana Victoria esconde que o cabelo dela é pequeno, que ela é feia, tem nariz grande', relatou a mãe da jovem (Lima; Schmdt, 2022).

Ao se ler a notícia, chama a atenção o detalhe de que, antes de ser percebido por seus pais, o *bullying* já acontecia há meses. A escola participou como lugar da construção do silêncio que constrói marcas

[1] Para saber mais ler a reportagem O que é cultura do cancelamento? O que significa nos mundos real e digital? de Natalie Rosa, publicada no site CANATECH, em 5 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://canaltech.com.br/comportamento/o-que-e-cultura-do-cancelamento-164153/. Acesso em: 15 jul. 2022.

negativas nos corpos dos estudantes, em particular das meninas negras, principalmente em um contexto de pouca representatividade.

Ressalto que em outro contexto, a escola poderia trazer para a cena o fenótipo negro para combater o racismo: desde imagens com meninas negras até a literatura com temática afro, tal como *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks, ou *As tranças de Bintou*, de Sylviane Anna Diouf. Ou trazer referências negras na arte, na ciência e na cultura como forma de colocar em discussão os preconceitos. Quando a escola de certa forma se isenta de responsabilidade, contribui para a legitimação da naturalização do preconceito e da violência em razão da cor da pele.

O caso relatado anteriormente não é o único, pois na maioria das vezes a criança negra não se vê projetada no cotidiano escolar, nos cartazes, nas histórias, nos livros infantis ou quando é relegada à esfera do exótico e do folclore, ou ainda em datas específicas do calendário escolar, pois dificilmente a África aparece como detentora de conhecimento científico e de legados culturais, ancestrais e religiosos. Infelizmente a Escola ainda permanece impregnada de ideias por vezes racistas:

> 'Comprei a roupinha, e ele estava superanimado em participar da festa. Quando saiu da escolinha, não estava com todas as peças, mas acabei não questionando sobre o que tinha acontecido', diz Stephanie [mãe]. No dia seguinte, ela afirma que se chocou ao ver um vídeo postado no Instagram da escola, em que seu filho aparecia com uma máscara de macaco enquanto as outras crianças cantam uma música que afirma 'você virou, você virou um macaco'. "Ele não pediu para ser o macaco, a professora o escolheu. Ele é uma criança muito alegre, muito 'espoleta', e no vídeo dá pra ver que ele está desconfortável, está perdido ali', afirma a mãe (Mãe…, 2022).

A imagem compartilhada nas redes sociais mostra um menino com máscara de macaco, com duas pessoas adultas fantasiadas, em frente a um painel com o título "CIRCO", com bolas coloridas ao redor. É um cenário ideal para colocar uma criança negra, que estava vestida com roupinha de palhaço e que é "convidada" a colocar máscara de macaco e cantar e repetir o gesto de ser um macaco. Embora a direção da escola tenha dito que a máscara foi colocada de forma aleatória e que havia outras máscaras de bicho e que a criança teria escolhido a máscara de macaco, não há neutralidade na música cantada enquanto o menino estava vestido com a máscara colocada da escola. A mudança de fantasia foi feita sem aviso prévio, as professoras responsáveis pela festa teriam retirado o nariz de palhaço que o menor usava e acrescentaram a máscara enquanto cantavam trechos como "[...] pensa que é mentira, então eu vou te transformar num peludo de um pelado de um maluco de um macaco" e "vira macaco, vira macaco, você virou, você virou um macaco" (Gomes, 2022).

Com esforço, podemos atribuir à falta de habilidade das professoras a colocação da máscara de macaco na criança. Mas é preciso entender que no campo da subjetividade o racismo transborda através de processos de naturalização de algo que é construído. E neste caso, emergiu pois não foi levada em consideração a história do negro, que foi marcada pelo horror da escravidão e da desumanização do negro associada ao macaco, sendo justificativa para inúmeras violências. Podemos concluir, enfim, que tal máscara e tal música não eram apropriadas para o contexto.

Fato é que nossas crianças vêm sofrendo consequências dessas experiências equivocadas ao longo de suas vidas, marcadas pelo aprendizado do racismo, que transborda no cotidiano escolar e que vem contribuindo sistematicamente para a perpetuação de desigualdades e silenciamentos, em uma ritualística que promove discriminações por raça no desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Como nos chama a atenção Cavalleiro (2006, p. 32-33), tal ritualística pode

> […] estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

A rejeição por discriminações verbais e físicas traz consequências que impactam o bem-estar emocional, psicológico, físico e social de crianças vítimas de racismo. Esse fato pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e identitário, tendo em vista que a reprodução de discursos de hierarquização por raça e cor naturalizam desigualdades, sendo vivenciados todos os dias nas escolas em todo o país.

> O ensino escolar brasileiro oculta, da sua prática pedagógica a história, as lutas e o conjunto de tradições africanas no Brasil. Esse ensino exclui das representações socioculturais essas tradições e toma o modelo euro-americano como parâmetro para as demais culturas. A educação ainda praticada em grupos populacionais negros privilegia a domesticação e pacificação, não uma educação que valorize seu pertencer e cultura ancestrais (Vergne, 2016, p.186).

Ressalto que, para além das regras postas nesse jogo de esconde e revela, está uma forma de produção de verdade que perpetua a inculcação de uma educação domesticadora, que é justificada em narrativas cotidianas por professores, jornalistas, comerciais, novelas e mesmo por espaços acadêmicos, ocultando a história das populações afroindígenas. Ou simplesmente conferem legalidade a "brincadeiras" motivadoras de chacotas que valorizam a superioridade branca em detrimento de qualquer traço negro (Dahia, 2008), caricaturado para a produção do ridículo. Tal estratégia de hierarquização aparece também na demonização da vivência cultural da religiosidade de matriz africana.

Tudo pode ser justificado pelo discurso histórico aprendido ao longo dos tempos. Desde as "brincadeirinhas" que falam do "cabelo

ruim" até a narrativa, vastamente reproduzida pela sociedade ao longo da história, de naturalização da escravatura, como encontrado na coleção de livros *Thesouro da Juventude* (1920-1930):

> Sem a escravatura, o negro não teria abandonado a África e não teria sido, portanto, chamado ao convívio da civilização e do trabalho. Sem a escravatura, o Brasil não seria decerto o que hoje é, porque foi o trabalho dos escravos que o transformou e lhe deu riqueza. Economicamente o Brasil é filho da escravatura. Foi ela que lhe nos deu o ouro, foi ela que nos deu mais tarde o açúcar e o café e nos fez erguer à altura d'uma das maiores potências agrícolas de todo o mundo. […] A escravatura não deixa, por isso, de ser condenável encarada a critério filantrópico e cristão; a maneira como foi realizada em alguns pontos tornou mesmo tal instituição bárbara e infamemente desumana; mas nem por isso ela deixou de ser socialmente útil e de representar o grande agente da nossa vida como produtores e como nação (Thesouro da Juventude, 1920-1930, p. 2571).

Embora este trecho pertença a um livro escrito muito próximo da mudança do regime de trabalho escravo, há quase 100 anos, seu argumento ainda está presente nas salas de professores e professoras. Mais recentemente, presenciei um colega de trabalho, partidário do atual governo federal, reproduzir o seguinte discurso:

> *A escola não é para todos. Por isso acho uma palhaçada esse negócio de cotas, vejo aqui na escola, preciso nivelar por baixo, eles não sabem nada, precisamos de gente para lavar nossos carros, encher o pneu do carro, trabalhar na portaria, não tem lugar de trabalho para todos* (Relato coletado pessoalmente, em um diálogo no espaço escolar, 2021, informação verbal).

O discurso deste professor perpetua a visão segregacionista e de classe que hoje em dia se volta contra estudantes de escolas

públicas, em sua maioria negros, refletindo a mentalidade colonial. O papel profissional de tal professor acaba dificultando que seus alunos tenham contato com outras narrativas. Tais posicionamentos podem dificultar a formação escolar ou levar à evasão, à repetência ou à renitência, bem como poderá legitimar o sentimento de inferioridade no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos.

Vale registrar que o Brasil é habitado por quase de 115 milhões de pretos e pardos, o equivalente a 54,8% da população, segundo dados do IBGE/PNAD 2019. Os negros não podem ser considerados uma minoria num país que só perde para a Nigéria em quantidade de afrodescendentes no mundo. Além disso, entre os 10% mais pobres, pretos e pardos correspondem a mais de 75%. Entre os 10% mais ricos, apenas 27% são pretos e pardos. Classe social no Brasil tem cor, e o discurso que apenas aponta o fator econômico é um dos silenciadores das discriminações raciais que se perpetuam.

Ainda se faz necessário lembrar que as desigualdades sociais foram construídas e não determinadas aprioristicamente, e que na contemporaneidade ainda amargamos atrasos históricos quanto à reparação histórica, cultural, econômica, habitacional, educacional e religiosa da população negra e indígena. É preciso que haja mudanças no sistema educacional brasileiro para transformar a existência de um povo que sofre constantemente rupturas e cortes na produção do conhecimento de sua existência histórica. Pois, apesar de nossa composição populacional, o que não é branco ainda não é a norma, ainda não é a regra e é considerado o "outro", ou é tratado como "minoria". Essa junção de demonização religiosa e defesa da lógica escravista facilita a transformação do negro em um "outro" perigoso, que, por ser desconhecido, tem sua humanidade negada (Paim; Silva, 2002).

Por isso é urgente introduzir no conteúdo escolar as determinações da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, mas que ainda enfrenta dificuldades de efetivação.

Quando olhamos para trás na história, vemos que os abolicionistas defendiam a inserção do negro na escola como forma de integrar o negro à sociedade. Apesar disso, Rui Barbosa propôs o ensino como forma de controle:

> Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? *O batismo da instrução*. Que reservareis para suster as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho (Barbosa, 1998 apud Nascimento, 1997, p. 123, grifo nosso).

Com o Estado moderno há mudanças, pois a burguesia, que se servia da boa qualidade das escolas confessionais, começa a se preocupar com o investimento na educação. Enquanto as igrejas dirigiam seus olhares para a formação do bom cristão, os ares da modernidade traziam a necessidade de uma pedagogia que formasse o cidadão crítico. A educação para negros era pensada em algumas políticas como adestramento e catequização a fim de educar o homem bom, grato ou correto.

Falar deste tema produz um estranho efeito: falar de ontem se assemelha a falar de fatos muito recentes. Temos uma história de rupturas graduais, quase sempre incluindo representações dos regimes de poder anteriores. Assim, adentramos o período da República, mantendo nossos ideais de embranquecimento racial, e ainda convivemos com o retorno degradante e periódico de cenas que acreditávamos banidas de nossa história, como de castigo público de pessoas negras — como o caso de um adolescente negro, em 2014. Nesse caso, a imagem, também intensamente compartilhada nas redes sociais, mostrava um jovem negro que foi espancado por um grupo de cerca

de 30 homens, esfaqueado na orelha e preso em um poste pelo pescoço com uma trava de bicicleta.[2]

As cenas que deveriam ser exceção têm se tornado excessivamente cotidianas. Um exemplo recente é o vídeo compartilhado nas redes e publicado pelo site *Terra* de 18 de novembro de 2022, que mostra o caso de Carlos Eduardo Fidelis, um jovem negro que foi agredido por um motorista de aplicativo com cotovelada e um "mata-leão",[3] ao ser confundido com um assaltante, por carregar uma sacola com uma garrafa de bebida. No vídeo, o motorista ainda proferia ao jovem a seguinte frase: "perdeu, neguinho, não vai mais roubar aqui não".

Ainda hoje as ações policiais trazem características de nossa história racial. A expressão filtragem policial denota a seletividade de suspeitos a partir da cor da pele.

Neste cenário de permanências e tentativas de transformação social ao longo da história e, principalmente, a partir do processo de saída do período militar iniciado em 1964, em especial a partir dos anos 1990, assistimos ao aparecimento de políticas públicas voltadas à ampliação de direitos direcionados a pessoas negras. Porém, o que poderia significar avanço realça, paradoxalmente, nossa ambiguidade em relação ao racismo. A proibição da "discriminação em virtude de raça, sexo, cor, origem, condição social, idade, porte ou presença de deficiência" foi apenas instituída em 2003 no município do Rio de Janeiro.[4]

Faço esse painel para fazer o leitor entender como o racismo encontrado em práticas docentes e no currículo vem sendo de forma geral perpetuado até os dias de hoje na escola, lugar que deveria preconizar a diversidade cultural e a quebra de estereótipos preconceituosos. No entanto, essas práticas por vezes estão se alinhando à

[2] Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/02/05/sociedad/1391629878_904406.html. Acesso em: 10 jul. 2022.

[3] Técnica de estrangulamento das artes marciais e dos sistemas de defesa pessoal que é realizada com o uso dos braços e mãos à volta do pescoço do oponente, que está de costas para o executante.

[4] Lei Municipal nº 3.629, de 28 de agosto de 2003.

dominação simbólica eurocêntrica e etnocêntrica reforçada por práticas de um cristianismo branco. A Lei nº 10.639/03 e sua complementar 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na escola, estabeleceram políticas públicas de formação, mudanças curriculares e possibilidades de superação da invisibilidade dos povos originários e da ancestralidade africana e indígena. Mas muito ainda se necessita avançar, como vimos anteriormente. A seguir, destacaremos como a cultura religiosa de matriz africana é vista como entrave para a aplicação da referidas leis.

Os relatos cotidianos são impactantes:

> *Uma diretora de escola que é pertencente à matriz africana foi abordada por outra diretora que é evangélica neopentecostal cujo diálogo foi o seguinte: 'Minha amiga, a coisa está difícil para você, soube que está frequentando macumba'. E logo veio o convite para visitar a igreja* (Relato contado de uma professora a partir de contato pessoal, 2022, informação verbal)

A presença da teocracia e da não laicidade é vista na prática escolar, na naturalização cristã e na negação da ciência e defesa do criacionismo, o que impacta de forma avassaladora os espaços escolares e a sociedade como um todo. Isso é perceptível no cenário nacional e, em particular, no Rio de Janeiro, com o crescimento e o domínio do narcopentecostalismo[5], isto é, de facções de traficantes que se

[5] O termo neopentecostalismo vem de pentecostalismo, que inclui diferentes vertentes teológicas e organizacionais que se denominam como evangélicos. Entre as diversas características, destaco a presença de líderes fortes, a utilização de meios de comunicação de massa e concessão de canais de TV, a pregação e cura, bem como o estímulo à participação política da igreja, para saber mais

autoproclamam "Bonde de Jesus" e de evangélicos de maioria neopentecostal[6] aliados ao poder paralelo local, que promovem a invasão de terreiros, impedem o culto aos orixás, quebram, ameaçam e expulsam frequentadores e até mesmo provocam a expulsão das ialorixás e dos babalorixás de suas casas.[7]

O tema é complexo para ser discutido em poucas linhas, mas trago para partilhar com o leitor as inquietações/indagações presentes no cotidiano da sociedade e reproduzidas no cenário escolar, que espelha as conjunturas sociais, políticas e religiosas do país, principalmente com o agravamento do discurso político-religioso do atual governo e do Presidente da República, no sentido da demonização das religiões de matrizes africanas. Vale lembrar, por exemplo, do caso da criança que foi afastada da mãe pelo Conselho Tutelar porque foi iniciada no candomblé.[8]

> Foi aberto um boletim de ocorrência em que as conselheiras, chamando erradamente de umbanda a prática do candomblé, relatando ferimentos nos braços da menina depois do retiro espiritual. Contam também que, de lá para cá, ela teve crises de convulsão na escola e que a mãe apresentou 'comportamento de resistência', alegando que as convulsões eram um problema relacionado à prática religiosa. No fim,

[6] "O crescimento desses 'narcopentecostais' acrescentou uma chaga a mais nas favelas que essa facção domina. Além do tráfico de drogas e da violência cotidiana, a devoção torta aos Evangelhos se reflete na intolerância em relação às religiões de matriz africana — o que, vale sempre ressaltar, não encontra respaldo entre os verdadeiros evangélicos, que pregam a convivência pacífica e a tolerância". Geledés, São Paulo, 13 out. 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/narcopentecostais-casos-de-intolerancia-religiosa-crescem-com-expansao-de-faccao-no-rio/.n. Acesso em: 08 mar. 2020.

[7] Segundo levantamento da Rede Fluminense de Pesquisas sobre Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos.

[8] Uma adolescente de 13 anos passou 40 dias em um abrigo da prefeitura de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte, após o Conselho Tutelar denunciar a mãe da menina por sequestro e cárcere privado, que teriam acontecido em um ritual de iniciação espiritual no candomblé, que durou três dias. Cf. https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/07/04/adolescente-afastada-da-mae-por-ritual-de-candomble- passa-40-dias-em-abrigo.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

> a mãe foi acusada de sequestro e cárcere privado (Adolescente…, 2022).[9]

Seria motivo de acionamento do Conselho Tutelar e perda da guarda a iniciação ao cristianismo, o batismo católico ou evangélico, ou a participação em jejuns ou retiro espiritual? Ou ainda a participação em celebrações em que há incentivo a estados alterados de consciência (transe religioso)?[10] Infelizmente tais fatos não são isolados, como disse o advogado Hédio Silva, do Instituto de Defesa dos Direitos das Religiões Afro-Brasileiras (Idafro), em entrevista de 6 de agosto de 2021, para o site *Geledés*, quando se refere à atuação dos conselheiros tutelares em relação ao proselitismo religioso neopentecostal: "A crítica dessas pessoas é à macumba. É direcionada e tem nome: racismo religioso" (Cruz; Tatsch, 2021).

Tais acontecimentos alertam para o fato de que a subjetividade da mentalidade colonial ainda nos assombra com a desumanização cotidiana e desde a infância de corpos negros, que vêm sofrendo por causa do silenciamento consentido daqueles que deveriam protegê-los. Ressalto e repito que há sinais de esperança com trabalhos e ações no cotidiano escolar e na sociedade contra os impasses e opressões de um cenário propenso à necropolítica. Mbembe nos ajuda quando fala:

> Matar é, portanto, reduzir o outro e a si mesmo ao estatuto de pedaços de carne inertes, dispersos e reunidos com dificuldade antes do enterro. Nesse caso, trata-se de uma guerra corpo a corpo. Matar requer a aproximação extrema com o corpo do inimigo. Para detonar a bomba, é preciso resolver a questão

[9] Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/07/03/adolescente-afastada-da-mae-apos-rito-de-iniciacao-no-candomble-volta-para-casa-relembre.ghtml. Acesso em: 15 jul. 2022.

[10] O transe é um fenômeno que acontece em todo mundo, não estando restrito apenas ao contexto afro-brasileiro e também cristão. Santos Neto (2019) ressalta que em todas as religiões aparecem aspectos do transe espiritual e que esses aspectos às vezes são vistos como manifestação demoníaca e outras vezes como manifestação do divino.

> da distância, por meio do trabalho de proximidade e dissimulação (Mbembe, 2018, p. 84).

Os relatos de professores, ao lembrar da infância e da percepção do racismo escolar estrutural, nos mostram como palavras, silêncios, gestos e falta de afeto ficam como mancha que, mesmo invisível aos olhos, permanece como cicatriz na alma.

> *Quando você é invisível, você é simplesmente um corpo, ou, mais ainda, você é um objeto naquele lugar, né? — como uma mesa, como uma cadeira, é, como ventilador; como, às vezes, uma pedra no caminho, né? Então é meio esse processo que hoje eu vejo, na época eu acho que eu não via dessa forma, né? É, talvez sentisse, mas não conseguia mensurar, é, a dimensão daquilo que estava acontecendo não só comigo, mas com outras crianças naquele lugar chamado escola* (Relato de uma educadora, 2019, informação verbal).

As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas para dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. Algo nos diz que é absolutamente necessário reequilibrar a natureza e respeitar o equilíbrio das forças visíveis. Hampâté Bâ (2003) e Fanon (2008) veem o processo de reconhecimento do racismo como profilaxia para a cura da causa, e não apenas do efeito. As práticas cotidianas naturalizadas podem produzir a libertação de estigmas, tal como no relato a seguir.

> *Para trabalhar as questões raciais, você fala: 'Peraí! Ele precisa saber o que que é quilombo'. Então eu levo para a aula o que é o quilombo, eu trago esse saber para o cotidiano, eu trago essa forma. O caminho é assim, tão simples, pois o resto a gente vai construindo [na] mesma medida [em] que vamos inserindo os saberes dos povos africanos e indígenas, valorizando a identidade cientifica cultural e tecnológica. É assim, vamos encontrando nossos pares. A gente vai se construindo também quando a gente traz elementos teóricos, e eu acho que o primeiro passo é enxergar que existe racismo e lacunas históricas em nós mesmos* (Relato de uma educadora, 2019, informação verbal)

A luta por liberdade permanece, mas a sociedade se constrói ancorada no aprendizado do lugar determinado e na mentalidade da escravidão que se vincula ao projeto de segregação, silenciamento e eliminação da população negra. Destaco que, mesmo diante deste contexto, houve movimentos de resistência e estratégias de enfrentamento à situação de opressão cultural, religiosa e científica imposta ao povo negro ao longo dos séculos. A educação se coloca como uma ferramenta contra o silenciamento graças à obrigatoriedade instituída pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar. Ela é, portanto, um elemento determinante para a transformação da realidade social em que vivemos.

Porém, a transformação desta realidade é hoje atravessada pela ascensão de poderes políticos ligados a grupos religiosos neopentecostais. A presença de pastores à frente do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, talvez não seja mero acaso ou produto de escolhas partidárias. A pauta conservadora traz consigo o saudosismo de um tempo hipotético, paradisíaco, em que imperava a "ordem e o progresso". Este mundo utópico do passado, porém, incluía práticas eugenistas, de intolerância religiosa, baseada em subalternidade e na escravidão de pessoas negras. O passado não deve ser esquecido, ele plantou as raízes de um presente cujas práticas racistas e necropolíticas não são um "infeliz acaso" da história. É um projeto que não inclui nossas crianças negras e que nós, educadores, fomos chamados a dar prosseguimento.

Mais do que nunca se faz necessário um aberto posicionamento antirracista. Porém hoje o preconceito religioso transborda nos espaços escolares, em boa parte sustentado por professores e equipe técnica que a este discurso se agarram como tábua de salvação, para si e para os alunos. Com isso, planta-se mais daquilo que produziu boa parte das dores que nos fazem sofrer. Desejamos enfrentar as dificuldades

escolares tomando como ferramenta a estratégia que produziu e produz boa parte destas dificuldades.

As educadoras podem transformar seu espaço de sala de aula através de atividades antirracistas. Nesse sentido, a presença cada vez maior de educadoras negras, que já vivenciaram a dor do espaço escolar racista e que ali chegaram através das poucas políticas públicas de inclusão, pode colaborar nessa luta, embora nem sempre elas tenham suporte ou apoio de seus professores ou até de seu trabalho cotidiano nas Escolas, já que a lógica do racismo as segrega e combate como ameaça à ordem estabelecida.

Não é possível, porém, dizer que não há exceções. A ênfase dada aqui aponta para o drama de mais de 100 milhões de pessoas pretas e pardas deste país que ainda enfrentam as políticas púbicas estruturalmente racistas, hoje reanimadas por um discurso político conservador. Mas, sim, existe a criação de coletivos, de grupos de ajuda mútua e de religiosidades não hegemônicas no tabuleiro.

Quando falamos de um aluno atendido de forma integral, talvez estejamos deixando de definir o que esta integralidade significa. Quando não incluímos na escola o pertencimento, a ancestralidade e a religiosidade de matriz africana não estamos dizendo que o problema é o cristianismo; o que estamos trazendo é que a discussão sobre a cor da pele precisa ser feita de forma que a escola seja um lugar antirracista, porque, se nada disso acontece, a escola se torna um lugar que dá aval e concordância a uma sociedade estruturalmente racista, em que o racismo religioso é parte das marcas que estruturam a forma de pensar e agir da sociedade e, em particular, do campo escolar, que precisa avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para não concluir, mas deixar que o leitor possa refletir como (e se) é possível quebrar os estereótipos racistas: esta visão de mundo, que se apresenta na figura arquetípica do ogro de olhos azuis com faixa presidencial, vem legitimando e provocando retrocessos só vistos no Brasil colonial. Como chave de leitura, me baseio na obra *Ogundana: o alabê de Jerusalém*, de Altay Veloso, cujos versos evidenciam a necessidade de respeito entre as pessoas e a escuta para conhecer costumes, pessoas, modos de ser e fazer.

Nós somos corresponsáveis pelas marcas do racismo em nossos alunos e nas pessoas que estão ao nosso redor, mesmo que não sejamos ativamente racistas, seja por nossa atuação no campo teológico e suas implicações, seja como seres humanos que podem superar os silenciamentos. Quando abrimos oportunidades para reconhecer as diferentes culturas, sem que se tenha que negar o pertencimento ou a fé, nos abrimos também para o que Soares (2014) define como a possibilidade pensada pela religiosidade dos povos tradicionais de matrizes afroindígenas de entretecer coletivamente através do encontro com diferentes elementos religiosos de diversos grupos e organizações. Quem sabe possamos fomentar, na escrita deste texto, a possibilidade de um Cristo nascido no continente africano, plural, acolhedor dos diferentes, dos insurgentes, desvalidos e discriminados, e que permita a existência de mais cores no mundo do que seus pretensos seguidores dizem existir.

REFERÊNCIAS

ADOLESCENTE afastada da mãe após rito de iniciação no candomblé volta para casa; relembre. *G1*, Rio de Janeiro, 3 jul. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/07/03/adolescente-afastada-da-mae-apos-rito-de-iniciacao-no-candomble-volta-para-casa-relembre.ghtml. Acesso em: 6 out. 2023.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Indagações sobre o currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CRUZ, Cíntia; TATSCH, Constança. Casos de perda de guarda de crianças por mães praticantes de religiões de matriz africana alarmam especialistas. *Geledés*, São Paulo, 6 ago. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/casos-de-perda-de-guarda-de-criancas-por-maes-praticantes-de-religioes-de-matriz-africana-alarmam-especialistas/. Acesso em: 6 out. 2023.

DAHIA, Sandra Leal de Melo. A mediação do riso na expressão e consolidação racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 697-720, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922008000300007. Acesso em: 15 jul. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

GOMES, Milena. Mãe de garoto fantasiado de macaco enfrenta ameaças de pais de outras crianças. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 9 jun. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/06/5014157-mae-de-garoto-fantasiada-de-macaco-enfrenta-ameacas-de-pais-de-outras-criancas.html. Acesso em: 6 out. 2023.

HAMPÂTÉ BÂ, *Amadou. Amkoullel*, O menino fula. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

LIMA, Henrique; SCHMIDT, Larissa. Família de menina de 11 anos vai à Delegacia de Crimes Raciais após bullying em escola: 'cancelada'. G1, Rio de Janeiro, 6 jul. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/07/06/menina-de-11-anos-relata-sofrimento-por-ser-cancelada-na-escola-familia-procura-delegacia-de-crimes-raciais.ghtml. Acesso em: 6 out. 2023.

MÃE denuncia racismo contra filho fantasiado de macaco na escola. *Veja*, São Paulo, 3 jun. 2022. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cidades/mae-denuncia-racismo-contra-filho-fantasiado-de-macaco-na-escola/. Acesso em: 15 jul. 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. *Pedagogia liberal modernizadora*: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas: Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA et. al. *A formação do imaginário científico no Tesouro da Juventud*e. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: Acesso: 03 jun. 2020.

PAIM, E. A.; AMORIM DA SILVA, J. Coletivo ação zumbi : uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial . História Revista, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 88–104, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74454. Acesso em: 21 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022

SANTOS NETO, Ernani. Reflexões acerca do transe religioso e sua relação com as religiões afro-brasileiras. *Revista de Estudos e Pesquisa da Religião,* Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 261-281, 2019.

SOARES, Antônio Jorge. Racismo no Futebol, nos anos 20: Uma história de identidade In ; A Invenção do País do Futebol. Organização Heal Roanldo. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

TESOURO da Juventude. São Paulo: Editora Brasileira, 1963. Editor W. M. Jackson. v. 6.

VERGNE, Sandra Aparecida Gurgel. *Teceres, fazeres e narrativas no ensino religioso*: a cosmovisão africana como possibilidade de aplicação da Lei 10.639/2003. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18919/2/Sandra%20Aparecida%20Gurgel%20Vergne.pdf . Acesso em: 10 jan. 2022.

ATRAVESSAMENTOS NO ÂMBITO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MULTICULTURALISMO, IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Dirceu do Socorro Pereira

A cultura é algo que está inserido em nosso cotidiano e é conceituada por alguns autores como o conjunto de atividades e modos de agir, costumes, religiões e instruções de um povo. Sem dúvida, diversas culturas permeiam uma só sociedade, provocando assim a diversidade cultural. Esta, por sua vez, é nitidamente notada pelo fato de existirem várias linguagens, tradições, etnias e valores, o que revela diferentes grupos sociais e diversas formas de organização da sociedade, dentro da qual cada grupo carrega consigo seu modo de viver e agir, portanto sua cultura. Isto termina se refletindo na escola, mais especificamente na sala de aula, o que nos leva a considerar que esta jamais poderá ser homogênea; pelo contrário, é um espaço plural de "consistência" heterogênea. Sobre isso, afirma Tosta (2009, p. 8): "a escola é um espaço de interação e de convivência entre diferentes".

Tomando essa perspectiva apontada por Tosta como ponto de partida, o presente artigo tem por objetivo apresentar questões referentes à diversidade cultural presente em nossa sociedade, e que também atravessa o espaço da escola. Nossa pesquisa toma como fonte o filme *Entre os muros da escola*, produzido por Caroline Benjo e Carole Scotta, dirigida por Laurent Cantet. Este filme é uma produção francesa, adaptada do livro de François Bégaudeau, que narra problemas ocorridos em sala de aula devido à diversidade étnica e cultural

dos alunos que compõem a turma, tendo em vista que "[...] a diversidade invade a escola por meio de seus alunos; e são eles os legítimos portadores das culturas que insistem em se apresentar" (Oliveira, 2009, p. 24). Isto é muito presente na turma em análise.

Portanto, o presente estudo estará debruçado especificamente em uma análise dos acontecimentos ocorridos durante a aula da disciplina de francês, tentando articulá-los com o aporte teórico escolhido, no intuito de refletir e compreender de que maneira se dá o multiculturalismo na instituição em questão e, consequentemente, nas escolas brasileiras. Num outro momento, estabelecemos uma associação e conceituação das categorias identidade e diferença presentes naquele contexto escolar. Por fim, identificamos a melhor postura profissional para enfrentar uma turma multicultural, esboçando algumas sugestões de acordo com a discussão realizada por Silva (2000), Moreira e Candau (2013) e Gomes (1996, 2007, 2017).

Concluo este artigo acreditando que, se direcionarmos um olhar mais atento para a realidade que constitui a sociedade brasileira, visualizando a diversidade étnica e cultural que a caracteriza, bem como as condições que estão presentes no seu seio e que estabelecem hierarquias, encontraremos algumas respostas para entendermos por que o universo da escola é recheado de contradições e desafios.

MULTICULTURAL E MULTICULTURALISMO: UMA PRESENÇA EMBLEMÁTICA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Multicultural está relacionado à pluralidade natural de um grupo no qual diversas culturas convivem, preservando, contudo, suas identidades. O multiculturalismo é uma estratégia utilizada pelo mundo globalizado para lidar com as diversidades culturais presentes na sociedade, podendo assumir o sentido de apagá-las, preservá-las

ou reconhecê-las. Como dito anteriormente, essa diversidade também atravessa as instituições escolares. O Estado utiliza-se das instituições educacionais para homogeneizar a sociedade, ou seja, consolida uma lógica que busca evitar os conflitos de ordem cultural e identitárias, pois historicamente a escola modifica as realidades culturais, visto que o que somos ou o que nos tornamos, no tocante às identidades, é construído a partir da interação com o outro. O Estado, na tentativa de apagar as diversidades, utiliza-se do processo de aculturação[1] ou da universalização de uma única referência cultural, produzindo a perspectiva monocultural.

> Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presentes (Candau, 2013, p. 15).

Concordando com a questão apresentada pela autora, evidencia-se hoje um desejo comum de consolidação de uma nova lógica educativa, que busque respeitar os aspectos diversos que atravessam a escola para que esta se torne espaço fecundo de construções de novas pedagogias e, por conseguinte, de novas possibilidades de aprendizagem que garantam o acolhimento e as contribuições dos grupos mais diversos que compõem a sociedade.

Por ainda estarmos num processo de construção dessa nova perspectiva e tendo um Estado ainda permeado pela lógica da monocultura, observamos que outra dinâmica de controle dessa diversidade é a prática do domínio dos corpos. No universo da escola, essa prática tende a controlar a diversidade por meio do fardamento obrigatório, da

[1] De acordo com o dicionário *Aurélio* (2008, p. 93), aculturação é o processo decorrente do contato mais ou menos direto e contínuo entre dois ou mais grupos sociais, pelo qual cada um desses grupos assimila, adota ou rejeita elementos da cultura do outro de modo recíproco ou unilateral, podendo implicar, eventualmente, subordinação política.

imposição da forma como os alunos devem se comunicar e se sentar, o que se reflete na maneira como as carteiras/cadeiras estão dispostas na sala de aula e no modo como são punidos os corpos que estão fora dessa lógica monocultural, como, por exemplo, os corpos negros. Sobre este aspecto, Gusmão (1997, p. 10) afirma: "[...] é meta de a escola centrar-se num aluno-modelo, desconsiderando a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária".

Questões ligadas ao autoritarismo, como enfatizado por Gusmão, são bastantes presentes no desenrolar do filme *Entre os muros da escola* e ficam evidentes porque, apesar de os alunos não serem obrigados a usar uniformes, a escola tenta o tempo todo condicioná-los às atitudes tidas como corretas. Isto é perceptível no fato de, ao necessitarem de falar com professores, diretores e outros funcionários da escola ou até mesmo para se sentar, os alunos precisarem pedir permissão. Aqui ainda há outra questão, quando tratamos da realidade brasileira, que é o desconhecimento sobre o corpo negro.

> A ignorância sobre a corporeidade negra construída no contexto colonial e imperial brasileiro — dentro do qual o escravismo foi o modelo de produção que fez funcionar a engrenagem econômica e social brasileira — persistiu no pós-abolição e perdura até hoje através do racismo e da desigualdade racial (Gomes, 2017, p. 80).

Atitudes de homogeneizar e apagar as culturas se tornaram atualmente cada vez mais difíceis, pois os sujeitos estão se conscientizando e não aceitando passivamente tudo que lhes é imposto, isto é, os sujeitos estão mais contestadores destas imposições. Este tipo de atitude é perceptível ao longo do filme, porque, mesmo com a escola tentando condicionar os alunos, como citado anteriormente, eles estão sempre buscando reafirmarem-se, como coloca Oliveira (2009, p. 24): "[...] no cenário da sala de aula os particularismos afloram cheios de si, convencidos da sua autoridade de existir, ainda que em condição

minoritária". Há uma cena do filme que retrata bem isso, na qual o professor, durante uma de suas aulas, começa a colocar no quadro nomes próprios americanos, ficando evidente a presença da cultura americana dominante em diversas sociedades. Diante desta situação, uma aluna contesta indagando o porquê de não serem nomes de outra origem. Nesta situação, fica evidente o posicionamento dos alunos perante o assunto para dar significação aquilo que está sendo aprendido. Neste sentido, concordamos com Gusmão (1997, p. 4), quando diz que "[...] a escola não desenvolve mecanismos democráticos, perante as desigualdades social e cultural".

Dessa forma, é necessário que todos acreditem que o multiculturalismo é uma presença emblemática nas instituições escolares e que não apenas está presente na turma em questão, apresentada no filme: o multiculturalismo permeia toda e qualquer educação, mesmo que de forma implícita. Isto porque "[...] uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção do conhecimento, a militância e as políticas públicas" (Candau, 2013, p. 18). O caso em análise é um caso-limite, já que a questão multicultural pode ser facilmente identificável apenas por características físicas, e no filme estão inseridos alunos de diferentes etnias e nacionalidades, que são cotidianamente condicionados a adentrarem a cultura francesa.

Portanto, quando centramos a discussão nesse aspecto das multiculturas, realidade apresentada pelo filme em questão, mas também presente nas escolas brasileiras, deparamo-nos com uma realidade que revela a base para se compreender de onde nasce o culturalismo pois, segundo Candau (2013, p. 18),

> "[...] são as lutas dos grupos discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos

> às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo".

Em diálogo com Candau e Gomes, observa-se que a educação é o caminho necessário para a melhor compreensão das questões que envolvem o multiculturalismo que atravessa as sociedades. Nesse sentido, a educação escolar é uma problemática que está na ordem do dia, pois abarca diversas dimensões. Segundo Gomes (2007, p. 18),

> "[...] a educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade… nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades".

IDENTIDADE E DIFERENÇA NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Ao analisarmos os contextos históricos de alguns grupos e sociedades, percebemos que seus membros/sujeitos consolidaram suas identidades a partir da manutenção das tradições, relevadas pelas referências culturais, simbólicas e religiosas do seu grupo ou sociedade. Mas hoje isto não é tão simples, pois existe a diversidade promovida pelo modernismo, que possibilitou o acesso a inúmeras outras referências culturais bem diferentes das dos nossos pais. A partir disso, então, forjamos nossas identidades, que, de acordo com Woodward (2000, p. 9), são "marcada[s] por meio de símbolos e pela diferença". No filme *Entre os muros da escola,* a situação de um aluno chama a atenção para a questão da identidade, porque sua mãe é estrangeira e ele, francês, o que ocasiona certas dificuldades na construção de sua

própria identidade. Mas isto pode acontecer com qualquer pessoa, pois identidades estão sempre em formação, isto é, a identidade

> […] não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que *a identidade é uma construção*, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (Silva, 2009, p. 96, grifo do autor).

A linguagem é a base da identidade, portanto, além de simbólica, ela é uma construção social, por isso a importância do professor levar em consideração a cultura do aluno. No filme, o professor recebe a mãe de um aluno que apresenta problemas principalmente de socialização. Nesse contexto, o professor percebe que existe uma diferença entre o idioma falado pela família do aluno e o idioma falado na escola; neste momento, o professor tem a oportunidade de melhorar a situação na qual o aluno se encontra. Apesar disso, o professor não leva em consideração a linguagem e o seu papel tão significativo para a educação, não recorrendo a práticas que venham a melhorar o desempenho e o interesse deste aluno.

A questão da linguagem também causa conflitos no sentido de não haver entendimento entre as partes (professor-aluno, aluno--aluno), e a heterogeneidade da sala de aula apresentada no filme muitas vezes faz com que questões consideradas bobas se tornem motivo de confusão para os alunos. Há uma cena em que o professor coloca no quadro que um determinado tipo de sanduíche é suculento (como exemplo para explicar o significado da palavra suculento); alguns alunos logo se manifestam afirmando que o sanduíche nada tem de suculento, ou seja, o elemento simbólico utilizado pelo professor e a palavra sugerida para o aprendizado não se coadunam, revelando a diversidade de significados que uma palavra pode ter no universo da diversidade cultural.

Para falar a respeito da contestação dos alunos, o professor entra em outra questão, usando a expressão "pulga atrás da orelha". Contudo, essa expressão não é conhecida por alguns alunos. Percebe-se desta forma que o professor, por não saber lidar com as questões pedagógicas que surgem a partir das diferenças, perde quase sempre o foco da aula de francês. Vale ressaltar que no decorrer das aulas os alunos também utilizam palavras e expressões que o professor não conhece. A partir dessas evidências de linguagem, pode-se levantar a hipótese de que a classe não consegue se entender por não haver uma prática pedagógica que dê conta de articular as diferentes culturas ali existentes.

Observamos nas situações apresentadas no filme que a escola em questão, apesar de comportar uma considerável diversidade cultural, não sabe lidar com esse fato e termina por gerar maiores conflitos, pois entre os próprios alunos existem divergências devido às diferenças existentes entre eles, e a escola, ao invés de amenizar esta situação, acaba gerando maiores problemas, não direcionando suas práticas pedagógicas para este contexto, digamos, tão múltiplo. Para que não ocorressem tais problemas, inicialmente, seria necessário que os profissionais da educação entendessem que a diversidade existe, é natural, necessária e deve ser respeitada, e isso deve ser estimulado principalmente pela escola, pois "[...] pedagogicamente as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais" (Silva, 2009, p. 98).

Apesar de a diversidade ser natural, ela não é aceita facilmente, e assim surgem a discriminação e o preconceito. Para lidar com isso, "[...] a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, projetos, exercícios e processos de conscientização que permitissem que os estudantes mudassem suas atitudes" (Silva, 2009, p. 98). Lembrando que é significativo esclarecer que nas identidades também há relações de poder, isto é, relações desiguais que perpassam a sociedade. Os estudantes devem ser esclarecidos quanto a isso:

> Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representasse algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. (Silva, 2009, p. 101)

Este currículo foi nomeado de currículo multiculturalista por Tomaz Tadeu da Silva, que afirma em vários de seus escritos que não basta apenas aprender a simplesmente tolerar ou respeitar a diferença, mas deve-se procurar analisar os processos que produzem as diferenças, procurando assim colocá-las sempre em questão.

Nessa perspectiva de compreensão do currículo e de sua necessidade, estão implicadas novas dinâmicas. Gomes chama a atenção para este fato quando afirma:

> Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficarem mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (Gomes, 2007, p. 18).

Apesar de o filme *Entre os muros da escola* enfatizar aspectos educacionais da França, as práticas culturais representadas estão bem próximas da realidade educacional brasileira. Percebemos o Brasil como uma nação marcada por diferenças culturais por conta da forma como foi colonizado e das várias raças que aqui se estabeleceram, sendo considerado um país "mestiço" e às vezes associado à chamada democracia racial, aspecto este questionado por inúmeros movimentos

sociais e, especialmente, pelo movimento negro, através das suas diversas reivindicações, principalmente no campo educacional.

Diante dessa realidade social e cultural, não é difícil perceber que as nossas escolas estão repletas de alunos com as mais diferentes histórias de vida e de costumes, realidade esta que muitos profissionais da educação não identificam, fingem não existir ou com a qual não sabem lidar . Sobre isso, afirma Tosta (2009, p. 10):

> [...] a consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula apontam para a necessária reflexão sobre, pelo menos duas questões importantes nas relações que se constroem no interior dessa instituição. Primeiro, que a diferença não está apenas presente na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar. Terceiro, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, consequentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização.

Essa questão não é observada por parte dos profissionais presentes na escola do filme francês e em muitas outras, visto que esses profissionais foram formados a partir da lógica do universalismo e da reprodução do currículo pensado a partir da referência monocultural, apesar da realidade apresentar singularidades. Neste sentido, a antropologia se faz importante no cenário educacional pelo fato de contribuir para a construção de uma visão capaz de relativizar universalizações impróprias. Apenas reconhecer que há culturas diferentes não é suficiente para disseminar uma prática pedagógica; é preciso se dispor a lidar com essas culturas tão divergentes, favorecendo a valorização das diferenças.

Nesse sentido, concordo com Gomes (2007, p. 22) quando afirma:

> Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas "inventadas" pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantem entre si e com o outro. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, nos terrenos das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Estabelecer um processo educativo mais democrático significa realmente definir o ensino como ato político, implementando uma pedagogia voltada para a politização do ensino, bem como para a criação de um canal de diálogo entre professores e alunos mediado pela autonomia da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, deseja-se apresentar concepções e práticas pedagógicas que sejam redimensionadas para que os profissionais de educação possam perceber a complexidade da sala de aula e da instituição escolar, por mais simples que aparentem ser — e na verdade não o são, por conta de serem multiculturais; pois nelas abrigam-se diferentes sujeitos que trazem consigo a sua identidade ou identidades muitas vezes diferentes daquela da escola. Trata-se, portanto, de um desafio a ser enfrentado coletivamente.

Com este texto, busca-se apresentar ao professorado uma possibilidade de diálogo com as diversas ciências, em especial com a Antropologia, visto que esta tem contribuído bastante para a área educacional a partir da incorporação da perspectiva da História, da Sociologia e da própria Pedagogia. A intenção é provocar um novo olhar, capaz de compreender a diversidade que atravessa as escolas

do mundo e, consequentemente, do Brasil, onde as identidades não podem ser tratadas de forma homogeneizante, nem os conhecimentos devem ser reproduzidos de forma linear e verticalizados.

A partir da análise do filme *Entre os muros da escola*, a diversidade cultural retratada numa escola na França, a meu ver, traduz casos-limites da questão cultural, que também está presente em outros países. E o Brasil, obviamente, não escapa a essa realidade. Portanto, é necessário, no campo educacional, considerar a diversidade cultural e buscar atender essa dinâmica multicultural, uma vez que a escola é o lugar primordial para o estabelecimento desses diálogos e para a consolidação de leituras e práticas pedagógicas abertas a esse novo contexto.

Que nesse espaço sejam construídos novos referenciais de valorização do diferente e de fortalecimento dos valores da solidariedade, empatia e respeito. Que os processos formativos dos sujeitos estabeleçam parâmetros de ressignificação das culturas, estabelecendo processos identitários que não subjuguem o outro por ser diferente, mas o aceitem como possibilidade de um aprendizado que conduza os sujeitos à construção de uma nova sociedade.

É possível que um dia todas essas questões apresentadas e discutidas neste artigo, e consequentemente no filme analisado, circulem no universo dos que estão pensando a educação neste país e sejam superadas. Todavia, diante da realidade educacional do Brasil, onde uma parcela considerável dos indivíduos é composta de analfabetos funcionais, encontrando-se fora da escola ou recebendo educação de péssima qualidade, é necessário que vozes se levantem e proponham alternativas de enfrentamento para esta situação.

Algumas reflexões precisam ser feitas a fim de consolidar novos parâmetros que busquem aprimorar o trabalho na sala de aula e adequá-lo à realidade cultural que compõe nosso país. Neste sentido, a educação deve caracterizar-se como um mecanismo que gere e consolide identidades, tanto no campo étnico-racial como nos campos

profissional, de classe, de gênero e tantos outros. Este processo deve se dar dentro e fora do ambiente escolar, visto que tanto a escola quanto a sociedade devem ser promotoras desta construção.

Concluo este artigo acreditando que, se direcionarmos um olhar mais atento para a realidade que constitui a sociedade brasileira, visualizando a diversidade étnico e cultural que a caracteriza, bem como as condições que estão presentes no seu seio e que estabelecem hierarquias, encontraremos respostas para entendermos porque o universo da escola é recheado de contradições e desafios. É evidente que, sendo o espaço escolar o local de encontro destas diversidades, uniformizar sem dialogar e sem debater é, sem dúvida, favorecer o estabelecimento de grandes conflitos.

Desta forma, a alternativa para superar estes conflitos e contradições é incluir as demandas sinalizadas pelos movimentos sociais, principalmente indígenas e negros, promovendo um estudo sistemático sobre a temática cultural e toda a produção simbólica que caracteriza estes povos para, a partir deste ponto, de maneira séria e cuidadosa, propor novas metodologias e projetos pedagógicos que façam da escola e da educação o caminho de relação dialética entre os sujeitos e os mecanismos que possibilitam a consolidação da sua identidade étnica e racial.

REFERÊNCIAS

ARRAYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Antônio Jorge. Racismo no Futebol, nos anos 20: uma história de identidade *In:* HEAL (org.). A invenção do país do futebol. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU,

Vera Maria (org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p.125-143.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 78-86.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indicações sobre o currículo*: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade, cultura, currículo e questão racial: desafios para prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Válter R. (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 43, p. 8-25, 1997.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5. ed. São Paulo: Editora Positivo, 2008.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MOREIRA, Antonio R.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 98-126.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Diferença e Identidade: o currículo multiculturalista. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 85 - 90.

TOSTA, Sandra Pereira. Reflexões sobre a interface antropologia e educação. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA MERCOSUL, 10., 2009, Belo Horizonte. *Anais* […]. Belo Horizonte: Mercosul, 2009.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas*: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 25 - 38.

ESTÁGIO COMO ENCRUZILHADA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Iracema Santos do Nascimento
Elisangela Araújo
Beatriz de Assis Araújo

Neste artigo, elegemos o estágio curricular supervisionado como componente fundamental na formação inicial de professoras e professores para o enfrentamento das discriminações de cunho étnico-racial, a valorização das diferenças e a promoção da diversidade e de educação antirracista. Para isso, analisa dados relativos a experiências de estágios supervisionados pela primeira autora do presente texto, no contexto de disciplinas sobre políticas e gestão educacional, ministradas nas licenciaturas do campus Butantã da Universidade de São Paulo (USP).[1] São as disciplinas Coordenação do Trabalho na Escola I (CTE), Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira (PIEG) e Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB), as três obrigatórias, sendo as duas primeiras do curso de Pedagogia e a última destinada às demais licenciaturas. No curso de Pedagogia, a disciplina de CTE deve ser cursada simultaneamente à de PIEG, que concentra a carga horária

[1] Como princípio ético-político do projeto docente da primeira autora, optou-se por envolver nesta reflexão e comunicação escrita por uma estudante de Pedagogia e uma professora da rede pública que supervisionou o estágio na unidade escolar. Não se trata de um artigo que versa sobre uma pesquisa, mas de um relato analítico de experiência de estágio, sustentando o compromisso com a defesa de que a produção de conhecimento na formação de professores precisa implicar os sujeitos em formação inicial e em serviço a partir de sua prática.

de estágio de política e gestão educacional. Nas demais licenciaturas, as horas de estágio compõem a disciplina de POEB.

No projeto de ensino da docente coautora deste artigo, temas relacionados ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, à valorização das diferenças e à promoção da educação antirracista integram de maneira central o programa das três disciplinas. Isso se dá por meio de aulas expositivas, referências bibliográficas, visitas didáticas a escolas públicas ou a outros espaços educativos, participação em eventos acadêmicos, trabalhos em grupo e incentivo para que estudantes elejam tais temáticas como objeto de observação nos estágios, para os quais se estabelece parceria com escolas públicas que também os incorporem em seus projetos político-pedagógicos (PPPs).

Foram organizados para análise dados relativos a três edições de POEB (2º semestre de 2017; 1º semestre de 2019; 1º semestre de 2021) e três de CTE-PIEG (2º semestre de 2018; 2º semestre de 2019; 2º semestre de 2020). Iniciamos expondo a organização geral das disciplinas para situar nesse contexto os temas das desigualdades étnico-raciais no Brasil, da valorização das diferenças, da promoção da diversidade e da educação antirracista. Depois mostramos a quantidade de estudantes que realizaram seus estágios sobre essas temáticas. O objetivo é explicitar o que foi ofertado às turmas em termos de conteúdos sobre os temas, de modo a verificar se essa oferta se expressa nos trabalhos finais das disciplinas por estudantes que escolheram essas temáticas como objeto de seus estágios.

A propósito do referencial teórico, um primeiro ponto a ser destacado é a utilização dos conceitos de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e Educação Antirracista (EAR). O conceito de ERER vem sendo largamente utilizado na produção científica brasileira sobre educação como meio de combate ao racismo, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da publicação das *e africana* (DCNERER — Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004), derivadas do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de

março de 2004, que teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. No texto das Diretrizes, ERER se define por seus objetivos:

> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, Art. 2°, § 1°).

Já o conceito de EAR vem sendo difundido mais recentemente no país, sobretudo em espaços midiáticos, a partir de meados do ano de 2020, depois que o assassinato do afro-americano estadunidense George Floyd, perpetrado em 25 de maio daquele ano por um policial branco do Estado de Minnesota, ganhou repercussão internacional. O fato, tão comum no território brasileiro desde alguns séculos, parece ter chocado as camadas médias brancas da população, levando pelo menos partes delas a admitir o constante genocídio do povo negro, denunciado por Abdias do Nascimento (2017) e instigando algumas escolas privadas a finalmente se moverem pela construção de propostas de educação antirracistas. Nas redes públicas de ensino básico, os projetos de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, aos poucos, passam a incorporar a ideia de educação antirracista ao lado de ERER.

No meio acadêmico e dos movimentos negros, uma profusão de eventos também vem propagando o termo, muitas vezes utilizando-o em substituição a ERER, ainda sem uma discussão mais detida sobre suas possíveis distinções. Nesses meios, o termo antirracista ganhou proeminência dentre pesquisadoras, coletivos e movimentos engajados com a questão racial no Brasil quando em visita a Bahia, em 2017,

a filósofa e ativista Angela Davis afirmou que "[...] numa sociedade racista não basta não ser racista, mas é preciso ser *antirracista*". Para fins do presente trabalho, optamos por usar as duas definições — ERER e EAR —, porque a primeira é a mencionada nas disciplinas aqui tratadas desde 2017, e a segunda surge apenas em 2021, como veremos mais adiante. Ademais, na condição de pesquisadoras e educadoras negras em ocupação de nossos lugares na universidade, entendemos que, longe de quaisquer modismos e clichês, o termo EAR expressa de modo mais incisivo o componente de conflito presente nas relações raciais brasileiras. Assim, propomos aqui uma definição.

Em termos de educação formal, a educação antirracista, a ser praticada nos dois níveis de ensino previstos na legislação nacional (ensino superior e educação básica), é aquela que reconhece o racismo estrutural presente na sociedade brasileira (Almeida, 2019; Oliveira, 2021) com raízes históricas no projeto colonial-moderno europeu que escravizou enormes contingentes de pessoas negras africanas, e se propõe a contribuir para seu enfrentamento. Nesse sentido, a EAR envolve um conjunto de dimensões que precisam ser atendidas para garantir a plenitude do conceito e da prática antirracista em instituições educacionais. São elas: projetos e ações que garantam condições de acesso, permanência e sucesso de estudantes negras(os); presença de pessoas negras em funções de prestígio e postos de comando ou liderança; existência de materiais didáticos e paradidáticos, em todas as áreas curriculares, que reconheçam e valorizem a contribuição de pessoas negras em todos os campos da produção material e simbólica; existência de materiais que representem pessoas negras de modo positivo; formação permanente de professoras(es) e demais profissionais sobre a temática do racismo e de seu enfrentamento na educação; participação regular de representantes de movimentos, coletivos e intelectuais negros no planejamento, execução e avaliação de projetos de ERER; criação de fóruns de resolução de conflitos envolvendo ocorrências de injúria racial e demais atitudes racistas; inserção da

temática do racismo e seu enfrentamento nos projetos pedagógicos e na pauta das instâncias de gestão coletiva, como ponto constante de discussão e monitoramento.

É importante ainda ressaltar que, em coerência com os princípios que regem o projeto docente em que essa experiência se insere, este artigo foi escrito a seis mãos: pela docente responsável pelas disciplinas na universidade, por uma professora da rede pública que recebeu estagiárias no segundo semestre de 2020, e por uma dessas licenciandas que vivenciou a experiência de estágio. Dentre os mencionados princípios, destacam-se: 1 — pesquisar, escrever e pensar sobre a escola pública *com* as profissionais da escola pública; e 2 — exercitar a escrita colaborativa como autorreflexão e estratégia de formação constante para licenciandas, profissionais da escola básica e docentes universitários.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos aprendizados colhidos pela sistematização da experiência aqui analisada, na intenção de que inspirem caminhos e buscas para que iniciativas similares possam ser realizadas em outros contextos de formação inicial e continuada de professores.

POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A disciplina de POEB, com um semestre, tem como objetivo propiciar a estudantes das 32 licenciaturas do campus Butantã da USP "[...] condições para a compreensão e análise crítica das políticas educacionais, bem como da organização escolar e da legislação do ensino referentes à Educação Básica, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira", conforme consta em sua ementa no Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação (USP, 2020a). Pela denominação e pelo objetivo mencionado, pode-se

perceber que se trata de disciplina de abrangência ampla e panorâmica, destinada a tratar de grande variedade de temas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015). Com 60h de estágio obrigatório, a ementa da disciplina prevê os seguintes tópicos:

> a) Função social da educação e natureza da instituição escolar: inserção do sistema escolar na produção e reprodução social; b) Direito à Educação, cidadania, *diversidade e direito à diferença*; c) Organização e Legislação da educação básica no Brasil: aspectos históricos, políticos e sociais; d) Planejamento e situação atual da educação; e) Financiamento da educação; f) Gestão dos sistemas de ensino; g) Unidade escolar: gestão e projeto pedagógico (USP, 2020a, grifo nosso)

A partir da ementa oficial, cada docente elabora o programa da disciplina com ênfases que variam em interesses, concepções e abordagens. No caso da experiência aqui analisada, o eixo estruturante do programa alia direito, qualidade e financiamento da educação, com enfoque em gestão democrática, enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade humana. As questões relativas às relações étnico-raciais são tratadas em dois blocos: 1 — um que apresenta a situação de discriminações e desigualdades a partir de vários recortes (étnico-racial, de renda, de gênero, capacitismo etc.) e 2 — um que apresenta e discute alternativas de enfrentamento da situação e de promoção da diversidade.

O Quadro 1 permite visualizar os insumos pedagógicos utilizados para o tratamento do tema em cada uma das três edições em que a disciplina foi ministrada. Em cada aula, além dos textos obrigatórios e complementares e dos materiais para trabalho em grupo, também houve parte expositiva, com apresentação da docente, contendo dados

estatísticos sobre discriminação, desigualdades e violência de raça e gênero na sociedade e na educação brasileira, legislação que ampara o enfrentamento da situação e referencial teórico sobre os temas.

Quadro 1 — Insumos utilizados para abordar temáticas relativas a ERER e EAR na disciplina de POEB (2017, 2019, 2021)

(Continua)

2º Semestre de 2017
Aula 10 — Exclusão e desigualdades na educação brasileira Textos obrigatórios: - Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Kabengele Munanga. - Infância, raça e "paparicação". Fabiana de Oliveira, Anete Abramowicz. - Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Nilma Lino Gomes.
1º Semestre de 2019
Aula 3 — Educação como direito humano Texto para leitura e discussão em subgrupos durante a aula: - Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial Obs.: também foram utilizados outros seis documentos do marco legal internacional, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
Aula 5 — Exclusão e desigualdades na educação brasileira Textos obrigatórios: - Racismo estrutural e o direito à educação. Humberto Bersani. - Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Nilma Lino Gomes. Textos para leitura e discussão em subgrupos durante a aula: - Fora da escola não pode! o desafio da exclusão escolar. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Unicef, 2013. - O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Unicef, 2014.

(Continuação)

Aula 6 — O desafio da diversidade na educação brasileira Textos para leitura e discussão em subgrupos durante a aula: - Práticas pedagógicas e superação de preconceitos: discutindo gênero e diversidade na escola. Aldenora Conceição de Macedo, Ivana Gonçalves de Oliveira. Jaqueline Aparecida Barbosa. - Indicadores da Qualidade na Educação — Relações Raciais na Escola - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Instituto Avisa Lá.
Aula 7 — Exclusão, discriminação e desigualdades na educação brasileira — 1 Texto obrigatório: - Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. Cynthia Greive Veiga. Materiais para leitura e discussão em grupo durante a aula: - Desigualdades Sociais Raça Cor, IBGE, 2019. Outros subsídios: - tema constante em lista de assuntos sugeridos para observação no estágio; - item constante em lista de referências bibliográficas sugeridas para o trabalho final da disciplina.
Aula 11 — O desafio da diversidade na educação brasileira — 2 Textos obrigatórios: - Política e educação — Anotações sobre unidade na diversidade. Paulo Freire. - Indicadores da Qualidade na Educação — Relações Raciais na Escola. Ação Educativa, 2013
1º Semestre de 2021
Aula 7 — Exclusão, discriminação e desigualdades na educação brasileira — 1 Texto obrigatório: - Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. Cynthia Greive Veiga. Materiais para leitura e discussão em grupo durante a aula: - Desigualdades Sociais Raça Cor, IBGE, 2019

(Conclusão)

Aula 8 — Exclusão e desigualdades na educação brasileira — 2 Textos obrigatório: - Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Nilma Lino Gomes. Outros subsídios: - tema constante em lista de assuntos sugeridos para observação no estágio; - item constante em lista de referências bibliográficas sugeridas para o trabalho final da disciplina.
Aula 10 — O desafio da diversidade na educação brasileira Materiais para leitura e discussão em grupos durante a aula: - Práticas pedagógicas e superação de preconceitos: discutindo gênero e diversidade na escola. Aldenora Conceição de Macedo, Ivana Gonçalves de Oliveira. Jaqueline Aparecida Barbosa. - Indicadores da Qualidade na Educação — Relações Raciais na Escola. Ação Educativa, 2013 - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Instituto Avisa Lá.

Fonte: Programas da disciplina Política e Organização da Educação Básica (EDA-0463), ministrada pela professora Iracema Santos do Nascimento, para os cursos de licenciaturas do campus Butantã da USP, na Faculdade de Educação, no 2º semestre de 2017, 1º semestre de 2019 e 1º semestre de 2021.

O Quadro 1 permite observar uma evolução ou incremento, ao longo das três edições da disciplina, no tratamento das desigualdades e discriminações étnico-raciais no Brasil e de seu enfrentamento por meio da educação, pela dedicação de mais tempo, mais materiais e novas estratégias didáticas.

Em 2017, duas aulas foram dedicadas à temática, com três artigos publicados em periódicos científicos, um trecho curto selecionado de livro de Paulo Freire e um material de apoio. Em 2019, a temática já foi tratada em uma das aulas introdutórias da disciplina, sobre a constituição histórica do Direito Humano à Educação, com a leitura e debate da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Nesse ano, no total foram

três aulas sobre o assunto, com três artigos de periódicos científicos e cinco materiais de apoio para leitura e discussão durante as aulas, em dinâmica de trabalho em grupos.

Além disso, em 2019 foram criados dois materiais de subsídio para a realização de estágios e para a elaboração do trabalho final da disciplina, que consistia na escrita de artigo científico que analisasse a experiência do estágio. O primeiro era um compilado com informações gerais sobre o estágio curricular obrigatório, em que o tema aparecia como 36º (em ordem alfabética) em documento com 40 itens sugeridos para observação de estágios, elaborado pelo conjunto de docentes responsáveis pela disciplina, assim enunciado: "Relações étnico-raciais na escola: racismo e seu enfrentamento; as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008".[2] O segundo era um conjunto de dicas sobre fontes confiáveis para a busca de referências bibliográficas para a escrita do trabalho final, em que ERER constava como primeiro de nove itens temáticos, com 13 indicações que incluíam artigos científicos e textos publicados em portais especializados na temática.

Ainda em 2019, como forma de proporcionar às turmas o contato direto com uma escola da rede pública que trata de questões relativas às relações raciais em seu PPP (Projeto Político-Pedagógico), no currículo "em ação" e na gestão pedagógica, foi organizada uma visita didática à EMEF Espaço de Bitita[3] (a universidade garantiu ônibus e motorista para a realização da atividade). Em dois horários as turmas da tarde e da noite foram recebidas por docentes integrantes da equipe gestora (coordenação pedagógica e direção) da escola,

[2] Educação escolar indígena apareceu como 10º ponto, em ordem alfabética, como modalidade da educação básica, considerando que, por vezes, alguns estudantes realizam estágios em unidades escolares situadas em áreas de moradia de populações indígenas no município onde se situa a universidade ou em alguma das escolas indígenas das redes municipal e estadual.

[3] A unidade ainda consta oficialmente com sua denominação antiga, EMEF Infante Dom Henrique, mas optamos aqui por utilizar o nome ensejado pela comunidade escolar, em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus (Bitita era seu apelido), moradora do Canindé, região onde se situa a escola.

que apresentaram o espaço, a proposta pedagógica e responderam às perguntas das estudantes.

Em suma, além de subsídios teóricos, conceituais e legais em torno da ERER e da EAR, a disciplina procurou oferecer às estudantes acesso a elementos da prática cotidiana para o enfrentamento das discriminações e desigualdades raciais, a valorização da diferença e a promoção da diversidade no âmbito da escola.

Em 2021, sob as restrições de contato físico impostas pela pandemia da Covid-19, foram feitas algumas adaptações ao programa da disciplina e nas possibilidades de realização do estágio curricular obrigatório. As visitas didáticas, por exemplo, foram suspensas. Em seu lugar, convidamos um diretor de escola da rede estadual paulista e uma diretora da rede municipal paulistana para conversar com a turma sobre seu trabalho como gestores educacionais. Houve certa condensação do programa, pois as aulas síncronas remotas precisavam ser realizadas em menor tempo do que na versão presencial, em função das condições de acesso e da exaustão físico-psíquica de docentes e estudantes. Assim, alguns temas que antes eram tratados em várias aulas foram reduzidos a menos encontros, como foi o caso de ERER e EAR. Foi possível dedicar três aulas aos temas, com dois textos de leitura obrigatória (artigos científicos), quatro textos para trabalho em grupo durante as aulas (sendo um deles artigo científico), além dos subsídios para estágio e trabalho final criados em 2019 e já mencionados.

O grande diferencial de 2021 foi a organização de parcerias com escolas públicas e projetos da rede municipal e de organizações socioculturais para recebimento de estagiárias. Essa organização foi feita pela docente, com apoio de monitoras de graduação e pós-graduação vinculadas a diversos programas mantidos pela universidade e envolveu: nove escolas (uma da rede estadual e oito da rede municipal de ensino); um projeto de formação de professores com foco em ERER e EAR de iniciativa de uma instância da SME (Secretaria

Municipal de Educação); um projeto de ensino e extensão que alia literatura e diversidade, desenvolvido pela docente junto a 14 escolas públicas municipais localizadas na região sul do município; e um projeto cultural de promoção da leitura em periferias, de iniciativa de um coletivo autônomo de artistas e educadoras sociais.

Entendemos que tudo isso serviu como indução positiva, como oferta e ampliação do repertório das licenciandas, o que parece se refletir no número crescente de estudantes, a cada ano, que escolheram temáticas relativas às relações raciais como foco de observação de seus estágios e, consequentemente, como tema de seus trabalhos finais (Quadro 2).

Quadro 2 — Temas de estágios e trabalhos finais da disciplina de POEB (2017, 2019, 2021)

(Continua)

Temas 2017	Quant.	%
Avaliação	2	2,43
Currículo	6	7,31
Educação especial inclusiva	8	9,75
Educação não formal	7	8,53
Escola e comunidade	9	10,97
Espaço escolar	5	6,09
Estudantes imigrantes	2	2,43
Gestão escolar	19	23,17
Indisciplina	3	3,65
Material didático	1	1,21
Merenda escolar	1	1,21
Permanência e exclusão	3	3,65
Projetos especiais	1	1,21
Relações étnico-raciais	5	6,09
Relações de gênero	3	3,65
Relações professor-aluno	1	1,21

(Continuação)

Temas 2017	Quant.	%
Violência na escola	1	1,21
Outros	5	6,09
Total estágios / estudantes 2017	**82**	

Temas 2019	Quant.	%
Avaliação	2	2,27
Currículo	10	11,36
Educação especial inclusiva	12	13,63
Educação não formal	3	3,4
EJA	2	2,27
Escola e comunidade	5	5,68
Escola sem partido	3	3,4
Espaço escolar	6	6,81
Estudantes imigrantes	2	2,27
Formação docente	2	2,27
Gestão escolar	10	11,36
Indisciplina	1	1,13
Material didático	3	3,4
Organizações e movimentos de profissionais da educação	1	1,13
Promoção da diversidade	2	2,46
Relações de gênero	4	4,54
Relações étnico-raciais	9	11,11
Tecnologias digitais na escola	4	4,54
Violência na escola	2	2,27
Outros	5	5,68
Total estágios / estudantes 2019	**81**	

Temas 2021	Quant.	%
Currículo	3	8,1
Educação antirracista	3	8,1
Educação especial inclusiva	1	2,7

(Conclusão)

Temas 2017	Quant.	%
EJA	1	2,7
Escola e comunidade	6	16,21
Estudantes imigrantes	1	2,7
Gestão escolar	3	8,1
Impacto da pandemia na educação	6	16,21
Organizações e movimentos de profissionais da educação	4	10,81
Promoção da diversidade	6	16,21
Relações de gênero	1	2,7
Relações étnico-raciais	2	5,4
Total estágios / estudantes 2021	**37**	

Fonte: Dados selecionados de planilhas com informações sobre estágios realizados pelas turmas de "Política e Organização da Educação Básica (EDA-0463)", ministrada pela professora Iracema Santos do Nascimento, para os cursos de licenciaturas do campus Butantã da USP, na Faculdade de Educação, no 2º semestre de 2017, 1º semestre de 2019 e 1º semestre de 2021.
As planilhas originam-se de enquetes sobre os estágios, com informações prestadas por estudantes.

Ao longo dos três semestres de POEB, cresceu visivelmente o número de estudantes que elegeram as questões raciais como foco de observação de seus estágios e tema de seus artigos (trabalho final da disciplina). Em 2017, 5 estudantes ou 6,09% em relação a 82 pessoas das duas turmas fizeram essa escolha; em 2019, foram 11 ou 13,57% de um total de 81 estudantes (nesse caso somamos quem informou também como temática "promoção da diversidade", que envolveu questões raciais, o que se confirmou na leitura dos trabalhos entregues); em 2021, manteve-se o número de 11 estudantes, mas a proporção em relação ao total chegou a 29,7%, uma vez que a docente lecionou POEB para apenas uma turma, com total de 37 pessoas. Nesse caso, foram somados estudantes que escolheram educação antirracista, promoção da diversidade e relações étnico-raciais.

COORDENAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

De acordo com sua ementa, a disciplina de CTE tem como objetivo

> propiciar aos alunos, na perspectiva da administração escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, conhecimentos e habilidades básicas a respeito das condições objetivas em que se realiza o trabalho na escola, visando à identificação de suas necessidades e a busca de formas de intervir na realidade. Neste sentido, tem como alvo a formação do educador escolar que esteja apto a coordenar o trabalho coletivo na escola de forma democrática envolvendo diversos segmentos escolares (USP, 2020b)

Até 2017, previa estágio curricular supervisionado com carga de 30 horas. A partir de 2017, após reforma curricular, a disciplina passou a ter caráter teórico e a carga horária de estágio foi transferida para um componente "contíguo", que também absorveu outras 60 horas do estágio previsto em POEB I e II. Assim, o curso de Pedagogia passou a contar com uma tríade de disciplinas da área de políticas públicas e gestão escolar, as três previstas para serem cursadas simultaneamente no 4º semestre, duas delas teóricas e a terceira com carga total de estágio de 90 horas. Esta última denomina-se Programa Integrado de Estágio em Gestão, Política e Organização da Educação Brasileira (PIEG).

Obrigatória no currículo de licenciatura em Pedagogia, o conteúdo principal de CTE versa sobre gestão escolar. Sua ementa oficial nada menciona sobre desigualdades, exclusão, diversidade ou diferenças, mas os docentes têm autonomia para propor o programa de cada semestre com as ênfases que considerarem necessárias. O Quadro 3 apresenta os subsídios utilizados pela docente coautora do presente texto para adereçar temas de ERER e EAR nos três semestres em que

ministrou a disciplina. Assim como em POEB, as aulas expositivas trouxeram dados estatísticos e outras referências sobre as temáticas.

Quadro 3 — Insumos utilizados para abordar temáticas relativas a ERER e EAR na disciplina de CTE (2018, 2019, 2020)

(Continua)

2º Semestre de 2018
Aula 8 — Gestão democrática, participação e diversidade na escola Textos obrigatórios: - A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Bartolina Ramalho Catanante, Lucimar Rosa Dias. - Gestão democrática e relações étnico-raciais. Cirena Calixto da Silva. Outros subsídios: - tema constante em lista de assuntos sugeridos para observação no estágio.
2º Semestre de 2019
Aula 8 — Visita didática: EMEI Nelson Mandela (tarde) | EMEF Espaço de Bitita (noite) Aula 11 — Gestão democrática, violência, indisciplina e diversidade na escola Textos obrigatórios: - (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. Cláudio Marques da Silva Neto, Elba Siqueira de Sá Barreto. - A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Bartolina Ramalho Catanante, Lucimar Rosa Dias. Materiais para leitura e discussão em grupo durante a aula: - Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Instituto Avisa Lá. Aula 14 — Instrumentos de avaliação institucional da escola Materiais para leitura e discussão em grupo durante a aula: - Indicadores da Qualidade na Educação — Relações Raciais na Escola. Ação Educativa, 2013 Outros subsídios: - item constante em lista de referências bibliográficas sugeridas para o trabalho final da disciplina; - Projeto Político-Pedagógico da EMEI Nelson Mandela - Projeto Político-Pedagógico da EMEF Espaço de Bitita

(Conclusão)

2º Semestre de 2020
Aula 9 — Gestão escolar para a diversidade: educação antirracista Textos obrigatórios: - A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Bartolina Ramalho Catanante, Lucimar Rosa Dias. - Gestão democrática e relações étnico-raciais. Cirena Calixto da Silva. Material complementar: - Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo. Simone Pereira, Iracema Santos do Nascimento Outros subsídios: - tema constante em lista de assuntos sugeridos para observação no estágio; - item constante em lista de referências bibliográficas sugeridas para o trabalho final da disciplina.

Fonte: Programas da disciplina Coordenação do Trabalho na Escola (EDA-1221), ministrada pela professora Iracema Santos do Nascimento, para o curso de licenciatura em Pedagogia do campus Butantã da USP, na Faculdade de Educação, no 2º semestre de 2018, 2º semestre de 2019 e 2º semestre de 2020.

Em 2018, na primeira edição da disciplina sob responsabilidade da docente, apenas uma aula foi destinada ao tratamento do tema, relacionado à gestão democrática da escola, junto com relações de gênero. Foram oferecidos dois textos de leitura obrigatória, sendo um publicado em periódico científico e outro selecionado de livro sobre experiência de gestão democrática de uma rede municipal. No quesito subsídios, no compilado com informações gerais sobre o estágio curricular obrigatório, o tema aparecia como 29º (em ordem alfabética) em documento com 36 itens sugeridos para observação de estágios, elaborado pelo conjunto de docentes responsáveis pela disciplina, assim enunciado: "Questões étnico-raciais e a Lei 11.645/08".

Em 2019, o tema foi inserido de modo transversal em duas aulas (a aula 11 tratou de gestão democrática, indisciplina e violência escolar associada a relações raciais e de gênero; a aula 14 tratou das relações raciais no contexto da autoavaliação institucional da escola). Antes disso, a aula 8 foi reservada para visita didática a duas escolas

públicas. A turma da tarde esteve na EMEI Nelson Mandela, que se tornou referência na rede municipal como unidade que desenvolve em seu currículo temas relacionados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com intensa participação da comunidade escolar. A turma da noite visitou a já mencionada EMEF Espaço de Bitita. Como preparação para as visitas, as e os estudantes precisavam ler os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas, disponibilizados com antecedência no ambiente digital da disciplina e, como tarefa posterior, foram convocados a escrever um texto curto traçando relações entre os PPPs e suas impressões das visitas. Os dois textos de leitura obrigatória eram artigos publicados em periódicos científicos e foram adicionados, em relação ao ano anterior, dois materiais para leitura e discussão em grupo durante as aulas. Como subsídios, foram acrescentados arquivos com seleção de referências bibliográficas sugeridas para o trabalho final da disciplina e os PPPs das escolas visitadas.

No ano de 2020, já sob as restrições impostas pela pandemia, conforme anteriormente mencionado, algumas reduções foram necessárias. Não foi possível realizar as visitas didáticas. Na nona aula, a turma acompanhou, pelo YouTube, uma atividade sobre gestão escolar e ERER em evento organizado pela Faculdade de Educação[4]. Em relação aos textos oferecidos, a novidade foi a adição, como material complementar, de um artigo sobre literatura infantil e personagens negras publicado em periódico científico. Nessa edição, deu-se início às parcerias com unidades escolares da rede municipal no já mencionado projeto especial de estágios sobre políticas públicas educacionais, gestão democrática e diversidade na escola pública, com adesão de sete unidades.

No tocante ao interesse das turmas pelas temáticas da ERER e da EAR na disciplina de CTE, o Quadro 4 mostra uma discrepância

[4] O ERER (Encontro sobre Educação das Relações Étnico-raciais) da FEUSP acontece desde 2017 e conta com a docente coautora deste artigo como uma das organizadoras. A edição aqui referida, de 2020, está disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLpqm-5qcgNwl6HntQd2bXyW5Hzn3aHTH34. Acesso em: 18 set. 2021.

negativa no ano de 2019, surpreendentemente quando muitos insumos foram oferecidos.

Quadro 4 — Temas de estágios e trabalhos finais da disciplina de CTE (2018, 2019, 2020)

(Continua)

Temas 2018	Quant.	%
Alimentação escolar	2	2,27
Avaliação	9	10,22
Currículo	5	5,68
Educação especial inclusiva	5	5,68
Educação não formal	2	2,27
EJA	7	7,95
Escola e comunidade	2	2,27
Estudantes imigrantes	5	5,68
Formação docente	7	7,95
Gestão escolar	13	14,77
Permanência e exclusão	2	2,27
Promoção da diversidade	2	2,27
Relações étnico-raciais	10	11,36
Relações de gênero	6	6,81
Violência na escola	2	2,27
Outros	9	10,22
Total estágios / estudantes 2018	**88**	

Temas 2019	Quant.	%
Alimentação escolar	1	1,11
Avaliação	2	2,22
Currículo	6	6,66
Direitos da criança e do adolescente	1	1,11
Educação de pessoas privadas de liberdade	1	1,11

(Continuação)

Temas 2018	Quant.	%
Educação especial inclusiva	5	5,55
EJA	2	2,22
Escola de tempo integral	3	3,33
Escola e comunidade	8	8,88
Estudantes imigrantes	1	1,11
Formação docente	10	11,11
Gestão escolar	36	40
Lógica empresarial na escola	2	2,22
Mediação de conflitos	1	1,11
Permanência / exclusão	2	2,22
Projetos especiais	1	1,11
Promoção da diversidade	1	1,11
Relações de gênero	2	2,22
Relações étnico-raciais	2	2,22
Outros	3	3,33
Total estágios / estudantes 2019	**90**	

Temas 2020	Quant.	%
Avaliação	2	3,22
Currículo	1	1,61
Educação ambiental	1	1,61
Educação especial inclusiva	4	6,45
EJA	2	3,22
Escola e comunidade	1	1,61
Formação docente	2	3,22
Gestão escolar	17	27,41
Gestão escolar na pandemia	11	17,74

(Conclusão)

Temas 2018	Quant.	%
Impactos da pandemia na educação	4	6,45
Impactos da pandemia na gestão democrática	4	6,45
PPP	2	3,22
Relações étnico-raciais	10	16,12
Saúde de professoras(es) na pandemia	1	1,61
Total estágios / estudantes 2020	**62**	

Fonte: Dados selecionados de planilhas com informações sobre estágios realizados pelas turmas de Coordenação do Trabalho na Escola I (EDA-1219), ministrada pela professora Iracema Santos do Nascimento, para o curso de Pedagogia do campus Butantã da USP, na Faculdade de Educação, no 2º semestre de 2018, 2019 e 2020. As planilhas originam-se de enquetes sobre os estágios, com informações prestadas por estudantes.

Como é possível observar, no segundo semestre de 2018, quando a docente assumiu pela primeira vez duas turmas da disciplina de CTE, de um total 82 estudantes, 12 delas ou 13,63% elegeram Relações Étnico-Raciais e Promoção da Diversidade como foco de seus estágios e tema de seus trabalhos finais. A temática foi a segunda em termos de interesse da turma, atrás somente do tema que é o eixo central da disciplina Gestão Escolar, que foi escolhido por 13 estudantes ou 15% do total. Em terceiro lugar, vem Avaliação (9 estudantes, 10,22%) e, em quarta posição, dois temas aparecem empatados, com 7 estudantes (7,95) cada um — EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Formação Docente.

No segundo semestre de 2019, ERER e Diversidade caíram drasticamente em termos do interesse das turmas, com apenas 3 estudantes (3,33% do total de 90) escolhendo essas temáticas para estágio e trabalho final. No segundo semestre de 2020, a temática recuperou o interesse das turmas, ficando em terceiro lugar dentre os assuntos escolhidos (10 estudantes, 16,12%), de um total de 62 estudantes,

atrás de Gestão Escolar (17 estudantes, 27,41%), e Gestão Escolar na Pandemia (11 estudantes, 17,74%).

Ao buscarmos as razões para o declínio de interesse em 2019, levantamos como possibilidade o fato de que naquela edição a orientação de estágios ficou muito mais concentrada na disciplina contígua (PIEG), que, como já explicado, passou a centralizar os estágios relativos à Gestão Escolar e Políticas Públicas no curso de Pedagogia. Em acordo com colegas responsáveis pelas outras disciplinas da tríade no semestre, a docente de CTE, coautora do presente artigo, decidiu aceitar, como trabalho final, as mesmas produções entregues nas disciplinas de estágio ou de POEB, à escolha dos estudantes. Possivelmente isso que identificamos como certa difusão na orientação de estágio tenha influenciado no baixo número de estudantes que elegeu ERER como tema dos estágios e trabalhos finais.

Em 2020, mesmo com as limitações impostas pela pandemia, o interesse pela temática da ERER voltou a crescer, o que atribuímos a dois fatos: 1 — a parceria com escolas públicas que assumem o tema em seus PPPs e 2 — a concentração das duas disciplinas (CTE e PIEG) com a mesma docente, coautora deste trabalho. De um lado, a oferta "certeira" de vagas de estágios em escolas previamente dispostas a aceitar estudantes da disciplina atraiu licenciandas que estavam com dificuldades de encontrar locais para a realização do estágio. Ao mesmo tempo, o anúncio de que pelo menos cinco das sete escolas parceiras incorporam a temática da ERER em seus PPPs atraiu estudantes que já tinham interesse ou pelo menos curiosidade pelo tema. Por outro lado, assumir duas disciplinas da tríade que concentra políticas educacionais e gestão escolar com a mesma turma permitiu à docente uma supervisão mais precisa dos estágios, favorecendo o desenvolvimento da temática.

Com o objetivo de demonstrar a potencialidade do projeto, em termos de impacto para a formação inicial de professoras, apresentaremos, na sequência, a escrita autorreflexiva de uma licencianda, que realizou seu estágio das disciplinas de CTE e PIEG no segundo

semestre de 2020, em uma das escolas parceiras, CEI Parque Fernanda, unidade da rede municipal voltada ao atendimento de crianças de até 3 anos de idade, situada na periferia da região sul do município. Em seguida, virá o texto da supervisora do estágio no âmbito da unidade, professora concursada da rede pública, mulher negra, residente no território onde se situa a unidade escolar, que assumiu ali a função de coordenadora pedagógica designada ao longo de 2020.

O ESTÁGIO COMO UM ESPELHO[5]

Não tive contato com nenhum dos princípios das Leis 10.639 e 11.645 durante toda minha trajetória escolar na educação básica, que se encerrou em 2019. O contato com essa temática aconteceu, de forma mais profunda, por meio do estágio na disciplina de CTE no segundo semestre de 2020. Por meio de projeto de escolas parceiras da docente responsável, realizei estágio em uma unidade de educação infantil que procura promover uma intensa valorização do protagonismo e identidade negra.

Até aquele momento, eu não tinha uma projeção positiva acerca do estágio, por se realizar de modo on-line, e nem com a presente temática. Não havia parado para pensar nas questões da negritude que atravessam minha própria constituição e identidade. Não havia até então me pensado como uma pessoa negra, mesmo porque sempre fui influenciada a me ver como parda, devido à tonalidade mais clara de minha pele. Frases como "você é muito clara para ser negra" sempre rondaram minha trajetória, mais especificamente a partir do ano do vestibular, quando é preciso definir a própria cor para participar dos processos de inscrição, e eu nunca soube em qual categoria me encaixava.

[5] Escrito em primeira pessoa, este trecho é de autoria da licencianda Beatriz de Assis Araújo, embora tenha sido construído em diálogo com as duas outras autoras.

Ao conversar com uma colega que estava realizando o estágio no mesmo local, deduzimos que essa repressão à figura do negro pode ser, por parte das famílias, uma forma de proteger o filho do preconceito e da discriminação que a negritude infelizmente sofre. Entretanto, o preço dessa proteção é o descolamento de nossa real identidade.

Senti que o período do estágio foi um tempo de constante desconstrução de diversas ideias e estereótipos que eu carregava. Uma delas era a visão de coordenação. Naquela unidade, havia uma procura pelo ideal de se estabelecer uma gestão pautada na coletividade e na partilha. Todas as pessoas, independente do lugar que ocupavam na hierarquia das relações, se sentiam abertas para contribuir na construção da escola com que sonhavam. Hierarquização não era o que definia tais relações, elas eram pautadas por horizontalidade, em que todos eram iguais e todos podiam ter algo a acrescentar para ir transformando a escola em um lugar mais acolhedor, respeitando a diversidade presente. Isso contrariou todas as expectativas e visões de coordenação que eu possuía, pois não acreditava que a função de coordenação pudesse construir algo muito significativo na escola. Eu a entendia como uma função destinada a garantir o cumprimento das regras e exercer uma espécie de vigilância sobre os professores.

Felizmente, a coordenadora que nos recebeu, Elisangela Araújo, era o oposto disso e sempre abria espaço para que mesmo nós, estagiárias, nos sentíssemos pertencentes ao espaço escolar e contribuíssemos com opiniões e sugestões. Penso que esse acolhimento possibilitou uma abertura maior para a temática central da escola — as questões étnico-raciais, de identidade e de territorialidade.

A grande maioria das professoras que lecionava naquele espaço era preta e parda, conforme descrito no PPP da unidade. Em um dos encontros, surgiu o questionamento acerca do uso do termo pardo, em uma comunidade escolar que procurava estabelecer identificação com a cultura, representação e tradição negra. Parecia uma contradição entre os objetivos que o CEI se propõe. Entretanto, entende-se que

as marcações sociais da diferença afetam e causam marcas profundas a todas as pessoas que não pertencem à referência eurocêntrica. Seu processo de abjeção é tão profundo e tão "bem estruturado", que causa uma repressão e afastamento constante do lugar de dor, tido como o da invisibilidade, para uma maior aceitação social e maiores possibilidades de "sucesso". Visão que é reforçada por Jurandir Freire Costa (2003, p. 137 apud Araujo, 2017, p. 46):

> "Ser negro [no Brasil] é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro".

Enquanto uma pessoa que toma frente na luta antirracista, a coordenadora possibilitava uma nova visão não estereotipada sobre o tema. Diante disso, me senti mais aberta para o estágio e a temática. O estágio remoto não me causava mais incômodo e eu só tinha vontade de aprender mais sobre o tema. Os encontros formativos me encantavam a cada semana, me prendiam de uma forma que eu não esperava. Sinto falta deles até hoje!

As questões da identidade negra foram um tema totalmente novo para mim e hoje entendo que construir uma educação antirracista não envolve apenas "falar sobre o tema", mas subsidiar as pessoas envolvidas para realmente se apropriarem do assunto. Acredito que os aprendizados só têm sentido quando conseguimos nos apropriar do que está sendo dito ou oferecido e (re)significar tal conteúdo interiormente, produzindo novos sentidos a partir disso. E o estágio me proporcionou isso.

A ESCOLA COMO ENCRUZILHADA DE FORMAÇÃO[6]

Inaugurada em 1981, a unidade de educação infantil que recebeu estagiárias do projeto em 2020 naquele momento atendia 143 bebês e crianças e está localizada em um distrito periférico da cidade. A documentação pedagógica não apenas registra anualmente os percursos da unidade educacional, mas também orienta as políticas de atendimento e redimensiona o olhar docente para seu próprio território. Assim, o PPP reivindicou em 2020 pautas formativas acerca dos processos identitários na perspectiva de qualificar a instituição como centro produtor de cultura e investigação dos saberes e potencialidades das crianças, suas famílias e demais sujeitos da comunidade educacional.

Enquanto coordenação pedagógica, ocupei neste cenário um papel docente decisivo. As experiências que vivencio como produtora cultural e meus estudos sobre a infância e a formação docente no distrito sob perspectivas decoloniais contribuem para promover as pautas de diversidade. Assim, procurei fomentar os encontros formativos do CEI com base na educação libertadora de Freire (2005), na compreensão de território como campo de possibilidades e espaço do acontecer solidário, da existência e da coexistência (Santos, 2001), em quese percebem os impactos do mundo, e para discutir a política de morte (Mbembe, 2018) nas periferias de São Paulo.

No segundo semestre de 2020, a unidade recebeu 4 estagiárias do projeto aqui em análise. O processo de realização do estágio é para a equipe gestora e docente um período de parceria como oportunidade de formação continuada e também de rememoração da própria formação inicial — um encontro de tempos, teorias e práticas.

A participação das estagiárias se deu através do acompanhamento de ações tais como: navegação pela plataforma criada pela

[6] Este trecho é de autoria da professora Elisangela Araújo, também revisto pelas duas outras autoras.

rede municipal de educação em parceria com a Google for Education: Google Sala de Aula/Classroom; coleta de dados e reconhecimento dos funcionários e das famílias na construção da história da unidade e suas narrativas em relação ao território; criação e desenvolvimento de estratégias para manter contato com as crianças e suas famílias não apenas para propor, planejar, organizar e divulgar experiências para fazerem em casa, mas também orientações sobre cuidados com a saúde e esclarecimento de todas as dúvidas e apoio às demandas sociais de alimentação; formação continuada com a participação de formadores, escritores e artistas do território, além da inserção em outros coletivos.

Entendendo sua importância em uma região marcada por múltiplas exclusões sociais, a unidade seguiu uma rotina de estudos para ampliar a compreensão do território e dos sujeitos que ali vivem, sobrevivem, e transitam não só como consumidores, mas também como produtores de cultura. As adaptações necessárias para dar continuidade ao mapeamento do território aconteceram conforme descreveremos. O documento que estabelece o currículo no município foi o orientador das reflexões:

> As desigualdades não podem ser consideradas como algo natural; é preciso lutar contra elas, pois são injustas com as crianças. Porém, frente às diversidades e diferenças, é necessário reconhecê-las, compreendê-las e incorporá-las. Essa é uma ação complexa, pois envolve reflexão profunda dos educadores sobre si mesmo, sobre os seus modos de pensar, os seus limites emocionais e morais, os seus próprios preconceitos. A UE pode propiciar, em momentos de formação e de escrita de PPP, alguns estudos temáticos sobre as populações excluídas e reafirmar o compromisso das instituições e dos servidores públicos com a construção de uma escola de qualidade que se quer para todos (São Paulo, 2019, p. 33).

Foram organizadas *lives* com diversos formadores, escritores e artistas convidados, externos e pertencentes ao território, além da inserção em atividades de outros coletivos, momentos esses que foram únicos e potentes, desestruturando e fazendo refletir sobre ações e concepções. Dentre os eventos organizados pelo CEI, podemos exemplificar: Jornada Pedagógica; narrativas sobre como se formou o distrito com Emily Bertazzo, do Centro de Memória da UNASP (universidade privada local); conversa sobre stress, ansiedade e depressão nos tempos de pandemia com psicóloga que atua no entorno; encontro on-line com a associação de bairro; roda de conversa sobre violência sexual contra crianças com Carlos Alberto Churras, educador social, morador e conselheiro no território; acompanhamento de palestras da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS).

Outras atividades formativas foram propostas pelo coletivo "Dialogando Sobre…", dentre as quais destacamos *lives* e encontros com autores periféricos: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil, com a participação de Eliana Cavalleiro e intervenção poética de Jennyfer Nascimento; As MasculinidadES e os Profissionais da Infância, EducadorES, com professores de CEIs e EMEIs da rede municipal e o convidado Diego Reis do Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da USP; Mãe coragem: convivendo com a síndrome de Williams, com Dona Jô Nunes; "Branquitude e formação continuada para fazer com Thaís Silva; roda de conversa sobre o estágio supervisionado, encontro organizado pelas estagiárias da FEUSP como devolutiva e troca de ideias com a equipe do CEI.

A aproximação entre escola e universidade fortaleceu as possibilidades de revisitarmos as práticas pedagógicas, mesmo diante da circunstância do atendimento remoto. As avaliações finais das professoras do CEI revelavam esse significado quando olhar para o território não era uma ação isolada só da unidade, mas estávamos redescobrindo e redirecionando o olhar a partir também das estagiárias. Podemos

afirmar que o principal aprendizado do período foi a compreensão de que uma educação antirracista desde a infância reconhece, valoriza e atua em comunhão com todos e todas que estão na vizinhança, no território, no entorno da instituição, na busca de "descentralizar" as relações, tornando-as coletivas e acessíveis para bebês, crianças, familiares, moradores, vizinhos, lideranças comunitárias, comerciantes, produtores de cultura, educadores e educadoras.

Aprendizados

Ao relatar que não havia, ao longo da educação básica, tido contato com conteúdos estabelecidos pela Lei 10.639/2033, a escrita da licencianda começa por reiterar um fato grave, que vem sendo constatado por pesquisas que buscam verificar a implementação da Lei: apesar de muitas ações desencadeadas por professoras, unidades escolares e redes de ensino, as práticas de ERER e EAR ainda estão longe de se consolidar nos projetos político-pedagógicos e currículos das escolas (Gomes, 2011, 2012).

Outro aspecto interessante de sua reflexão foi a possibilidade de, em contato com a temática das relações étnico-raciais, na disciplina e no estágio, deparar-se com sua identidade negra, no doloroso processo tão bem desvendado por Neuza Souza Santos de perceber-se negro ou "ser-se negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas" (Santos, 1983, p. 17). A vivência da estudante no estágio permitiu-lhe ainda perceber que a coordenação pedagógica de caráter democrático foi o que deu sustentação a encontros formativos sobre as temáticas raciais na escola.

O depoimento da supervisora do estágio na unidade de educação infantil, por sua vez, ressalta a importância da parceria entre universidade, escola e atores do território para a formação inicial e em serviço

comprometida com o desenvolvimento de uma EAR aliada à gestão democrática. Desse modo, o estágio curricular supervisionado projetado segundo os princípios da ERER reveste-se de especial importância para a formação docente, mobilizando experiências, saberes e conhecimentos diversos para a concretização de uma educação antirracista.

Também é possível aferir, na sistematização ainda inicial da experiência aqui analisada, que pode ser bastante profícua a oferta de insumos sobre ERER e EAR para estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas em disciplinas obrigatórias que tratam de políticas públicas educacionais e gestão escolar. Trata-se de estratégia que contribui para que essas futuras professoras constituam uma compreensão da educação antirracista como direito humano, que como tal, deve ser garantido de maneira não discriminatória para todas as pessoas, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Tal entendimento, por sua vez, só pode ser construído pela assumpção de que o direito humano à educação se constitui historicamente a partir de lutas sociais por sua expansão e ressignificação. Essas lutas resultam em mudanças na mentalidade da sociedade, na legislação, nas políticas públicas que garantem sua implementação e nas práticas pedagógicas escolares.

Colocar ERER e EAR no centro das discussões sobre políticas e gestão educacional na formação inicial de professores é fundamental para o fortalecimento do princípio constitucional da gestão democrática da educação. Por meio dos referenciais teóricos discutidos nas disciplinas e das experiências vivenciadas nos estágios, as licenciandas puderam compreender que a gestão democrática não se encerra na existência de instâncias formais de gestão na escola, sem a transformação do currículo, dos espaços, do uso do tempo, das relações. Do mesmo modo, o desenvolvimento efetivo da ERER e da EAR não pode ficar relegado a um canto específico do currículo ou depositado sobre a responsabilidade dessa ou daquela professora, na

escola e na universidade. Aliás, pode-se afirmar que essa é premissa principal das DCNERER, aqui já mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, tomando o estágio como elo entre licenciandas e profissionais já em atuação e como oportunidade para a parceria entre escola e universidade, o projeto aqui relatado busca contribuir para a formação inicial e em serviço de professoras rumo ao entendimento de que a gestão escolar democrática precisa considerar o enfrentamento das discriminações, a valorização das diferenças e a promoção da diversidade étnico-racial como algo a perpassar o PPP, todas as instâncias de decisão e as práticas pedagógicas da escola enraizada em seu território.

Enquanto finalizávamos a escrita deste texto, a professora Nilma Lino Gomes nos brindou com o artigo Por uma educação democrática e antirracista, publicado em 16 de julho de 2022 no jornal *O Estado de S. Paulo*[7], cujo postulado central é "[...] para ser democrática a educação tem que ser antirracista e para ser antirracista ela tem que ser democrática". Tal revolução na educação brasileira depende de estudos, pesquisas, trabalho e avaliação constantes, em enfrentamentos cotidianos perante 500 anos de barbárie colonial-racista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ARAUJO, Patricia Carneiro. Os erros que marcam o nosso começo e a busca perpétua para superá-los. *In*: ARAUJO, Patricia Carneiro.

[7] Disponível em: https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,por-uma-educacao-democratica-e-antirracista,70004116275. Acesso em: 16 jul. 2022.

Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Aché, 2017. p. 39-94.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2015. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Dennis de. *Racismo estrutural*: uma perspectiva histórico-crítico. São Paulo: Dandara, 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 2000.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade*: educação infantil. São Paulo: SME; Coped, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

USP. Júpiter Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação. Faculdade de Educação. Administração Escolar e Economia da Educação. Disciplina: EDA0463 — Política e Organização da Educação Básica no Brasil. *Júpiter Web*, São Paulo, 2020a.

USP. Júpiter Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação. Faculdade de Educação. Administração Escolar e Economia da Educação. Disciplina: EDA1219 — Coordenação do Trabalho na Escola I. *Júpiter Web*, São Paulo, 2020b.

PERSPECTIVAS, TRANSFORMAÇÕES E CAMINHOS NA RELAÇÃO ENTRE ANTROPOLOGIA E O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Beatriz Martin Moura

> Essas imagens estereotipadas precisam sair de cena e dar lugar a uma África em sua múltipla realidade. Uma África que seja vista muito mais pelas semelhanças do que pelas diferenças exacerbadas entre os africanos e nós, afinal, possuímos uma África no Brasil […] convivemos com africanidades em nosso cotidiano (Deus, 2020, p. 67).

Este artigo tem por objetivo discutir o modo como o ensino das relações étnico-raciais tem sido ministrado na Antropologia brasileira e compreender como esses dois campos, Antropologia e Educação, têm se relacionado na abordagem de uma educação das relações étnico-raciais. Essa proposta vem sendo adensada como reflexão há alguns anos, desde que assumi pela primeira vez como docente titular uma disciplina de antropologia para a graduação. Naquele ano de 2017, eu ainda era doutoranda e cumpria a prática docente obrigatória aos estudantes de doutorado do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, ministrando "Introdução à Antropologia" para o curso de História da UnB. Desde então, minha jornada como docente-educadora não parou mais e nela fui produzindo o compromisso com a elaboração de programas de curso que estivessem estruturados no debate interseccional (Crenshaw, 2002; Gonzalez, 1984).

Esse compromisso transversalizou qualquer disciplina que já esteve sob minha responsabilidade e me apontou para a necessidade de entender qual o lugar do ensino das relações étnico-raciais na Antropologia, para além estritamente de disciplinas que de maneira mais explícita tivessem a temática no escopo de discussão. Desse modo, essa trajetória na docência no ensino superior dentro da Antropologia, meu campo de formação da graduação até o doutorado, foi consolidando ao longo dos anos elementos que embasam reflexões sobre o tema e sobre os quais passo a tratar nesse texto.

A coletânea *Múltiplos olhares para as relações raciais na educação* apresenta uma confluência, para usar o conceito do qual tanto gosto de Mestre Antônio Bispo dos Santos (2019), de autoras e autores que, desde diferentes campos e perspectivas, lançam olhar sobre a educação, com foco para as relações étnico-raciais e ensino. Nessa gira[1], trago aqui minhas experiências ao longo de anos na docência superior em Antropologia Social, evidenciando uma trajetória que a antecede, em diálogo direto com as relações étnico-raciais. Apontando a complexidade dessa discussão na Antropologia, especialmente em virtude da própria abordagem que a disciplina deu ao longo de sua história para os conceitos de raça e etnia no Brasil (Gonzalez, 1984; Pinho, 2019), minha proposta é tentar construir reflexões acerca do modo como o ensino das relações étnico-raciais têm sido tratadas e quais os efeitos para os cânones antropológicos.

Desde a graduação, conforme sinalizo posteriormente, minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão tiveram interface direta com o ensino das relações étnico-raciais. Os projetos nos quais me engajei, antes mesmo de assumir a docência como caminho profissional, tinham — e têm — como um dos pilares mais importantes o olhar para a necessidade de fortalecimento de uma educação antirracista.

[1] Lugar de circularidade, de trocas de energias, de saudação de divindades e entidades, de cuidado espiritual que acontece nos terreiros de candomblé, mina e umbanda. Uso aqui a palavra gira para convocar essa memória de encontros e trocas que as giras permitem e que estão também postas aqui nesta coletânea.

Nesse sentido, os trabalhos do Núcleo de Pesquisa e Documentação das Expressões Afro-religiosas do Oeste do Pará e Caribe (NPDAFRO/Ufopa), ao qual sou vinculada até hoje como pesquisadora, foram lugares privilegiados para minha formação e consolidação de minhas ações em torno da educação étnico-racial. Na elaboração de espaços de formação para docentes da rede básica e estudantes de graduação, estivemos empenhadas como Núcleo em fortalecer o debate na região Oeste do Pará. Minha atuação como docente-educadora, que teve início em 2017, tem relação direta com esse histórico e minhas elaborações em torno do tema perpassam essa trajetória mais ampla.

Não é minha pretensão estabelecer uma leitura generalizada da interlocução entre Antropologia e Relações Étnico-Raciais, mas trazer um pouco de minha trajetória para o debate, propondo que as análises aqui construídas possam, em última instância 1. convidar a Antropologia para o escopo de discussão que a coletânea apresenta; e 2. estabelecer interfaces entre esses dois campos de atuação que me são muito caros, a Educação e a Antropologia. Assim, ao longo das páginas deste artigo, convido a leitora e o leitor para, junto comigo e a partir de minha trajetória como docente-educadora, refletir sobre qual o lugar da disciplina dentro do debate em torno do ensino das relações étnico-raciais, em que precisamos avançar, quais os nossos desafios como antropólogas e antropólogos, docentes-educadoras e educadores na produção de um ensino qualificado das relações étnico-raciais e quais nossas perspectivas de avanços.

Entendo a discussão acerca da educação étnico-racial como resultado de um conjunto de ações que pautaram a descolonização do ensino formal. As frentes notáveis nesse processo foram, sem dúvida, as lutas dos movimentos negros e indígenas, a garantia das cotas raciais de acesso ao ensino superior e a mudança nas diretrizes nacionais do ensino no Brasil ocorrida entre 2003 e 2008, com a edição das leis n. 10.639/03 e 11.465/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essas legislações tornaram obrigatório que os

currículos escolares ensinassem história da África, afro-brasileira e indígena, mostrando como a rede básica - é importante destacar, foi precursora de uma educação menos racista e mais epistemicamente inclusiva (Carvalho, 2018; Kaly, 2013). Antes que nós tivéssemos a lei nacional de cotas no ensino superior, o ensino básico já havia garantido conquistas importantes que pautavam a necessidade de pensar avanços e consolidações na educação étnico-racial.

A partir disso, podemos refletir, como ponto de partida, sobre a centralidade da educação e do ensino das relações étnico-raciais no enfrentamento e na reversão de sistemas discriminatórios. Refiro-me aqui ao racismo antinegro e anti-indígena, como dois pilares que estruturam a sociedade brasileira (Deus, 2020). Cotidianamente somos convocados e convocadas a pôr em prática aquilo que a legislação já prevê e assegura desde o início dos anos 2000, o que exige de nós, docentes-educadoras, a produção de uma sala de aula que paute, a partir do ensino das relações étnico-raciais, a refundação de imaginários acerca de temas como raça, negritude, etnia, história do continente africano e de seus descendentes na diáspora, de modo a subverter construções racistas elaboradas desde a colonização e que tem efeitos até os dias de hoje.

"ELES NÃO ENTRAM SOZINHOS PARA A ACADEMIA": COTAS E REPOSICIONAMENTOS EPISTÊMICOS

> […] esta deve ser a resposta fundamental […]: enegrecer o espaço acadêmico, visando aumentar os números de estudos e pesquisas que tratem da questão racial e que possam ancorar a eliminação do racismo e da discriminação racial na sociedade (Deus, 2020, p. 71)

Em um dos textos que integram a publicação *Caminhos trilhados na luta antirracista*, a antropóloga, artista e militante negra Zélia Amador de Deus vai elaborando em teia reflexões que evidenciam o caráter histórico que consolida o racismo como pilar estruturante da sociedade brasileira e os efeitos desse racismo sobre instituições formais de ensino. Passando pelo debate sobre a Lei 10.639/03, mas trazendo também a universidade nesse enredo, a autora sinaliza para nós, leitoras e leitores, o modo como as políticas afirmativas, que garantiram o acesso de jovens negros, indígenas e quilombolas ao ensino superior, estão entre os marcos mais importante na produção de transformações em todas as esferas do ambiente acadêmico; entre elas, os currículos.

Em 2022, completaram-se dez anos da Lei Nacional de Cotas, Lei nº 12.711/12. Se antes dessa data as universidades públicas brasileiras foram gradativamente produzindo políticas internas de cotas, em 2012 foi sancionado esse que se tornou um importante marco na democratização do acesso ao ensino superior e na reversão de desigualdades históricas impostas à população negra no acesso à educação universitária. A Lei Nacional de Cotas garantiu que todas as universidades federais instituíssem reserva de vagas para candidatos de escola pública e autodeclarados negros. Após dez anos, embora os avanços tenham sido inegáveis, os desafios que apontam para a necessidade de continuidade dessa política são igualmente importantes. Atualmente temos vivido um complexo contexto em que essa continuidade se vê ameaçada diante da possibilidade de revisão da lei.

Zélia Amador de Deus, uma das intelectuais negras mais importantes do pensamento social brasileiro, argumenta que essas transformações são resultado dos muitos fatores que estão em jogo com a entrada de jovens negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras. Para além da presença numérica, estamos falando de um espaço que passa a ser ocupado e disputado por vivências e pensamentos dissidentes da hegemonia branca e eurocêntrica antes dominante.

É o que, em minha tese,[2] em que trabalhei conjuntamente com duas mulheres de axé, chamei de transformação do espaço em *território*, no qual a existência plena é pautada e onde os modos de pensar e fazer da população negra são reivindicados pelas e pelos estudantes.

A universidade passa a ser um lugar em que os conhecimentos são mobilizados na intenção de firmar a existência e os direitos do coletivo, nesse caso, o direito de ter os conhecimentos respeitados e reconhecidos como tal por esse ambiente que legitima o saber, a universidade. Em suma, como nos aponta Deus (2020, p. 68),

> […] foi necessário que os herdeiros da diáspora africana chegassem às Academias para forjar espaços. A experiência cotidiana da opressão os acompanha, pois eles não entram sozinhos para a Academia. Não costumam andar sozinhos. Carregam consigo, além de suas histórias de vida, as histórias de seus ancestrais. A marca dessa história está em seus corpos, os acompanha em qualquer lugar que decidam ir.

É, portanto, equivocado pensar que as políticas de cotas produzem somente um efeito quantitativo de alteração do quadro discente nas instituições de Ensino Superior do país. Esse é um dos vieses do processo, mas, como disse a professora Zélia Amador de Deus, "eles não entram sozinhos". Na verdade, o que temos acompanhado ao longo da última década, são as constantes reelaborações, os tensionamentos e as transformações pelas quais as universidades públicas brasileiras têm passado com o ingresso dessa parcela de estudantes a quem, historicamente, o ensino superior havia sido negado.

Ano após ano que se seguiram à aprovação das cotas foi possível perceber uma mudança no perfil dos estudantes das

[2] *Mulheres de axé e o território da universidade: encruzilhando epistemologias e refundando pedagogias*, defendida em 2021, é uma tese elaborada em conjunto com as mestras Mãe Dora de Oyá, do Ilê Axé T'Ojú Laba, no Distrito federal e Makota Kidoiale, do terreiro-quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, em Minas Gerais. A tese pode ser acessada através do link: https://repositorio.unb.br/handle/10482/44175.

universidades, que agora já não necessariamente são brancos e das classes sociais abastadas na sociedade. Mas os efeitos disso foram sentidos não somente na transformação ou na diversificação do fenótipo de quem agora ocupa a universidade, mas nas demandas e nos conhecimentos que passaram a circular por ali. O confronto e o estranhamento são inerentes ao processo. Face a face com os currículos eurocêntricos dos cursos, o desconforto começou a produzir questionamentos por parte dos estudantes sobre essas matrizes de pensamento que dominam ainda a academia. Por outro lado, professores começaram a ser cada vez mais confrontados, especialmente nas disciplinas das assim chamadas Ciências Humanas, Sociais e Educação, com a produção de quem fala a partir de outros lugares e que reivindica a possibilidade de pesquisar suas próprias realidades, rompendo a pseudoneutralidade científica (Moura, 2021).

As políticas afirmativas abriram espaço para um debate mais profundo, de ordem epistemológica, acerca dos pilares que sustentam a universidade e sobre como os processos de exclusão não se encerram com a entrada dos estudantes. Esse é apenas o primeiro passo. A discussão sobre as cotas é fundamental na contextualização desse tema, pois as políticas afirmativas abrem as portas para o adensamento desse debate na universidade. Essa chegada promove um choque entre aquilo que estudantes trazem consigo de bagagem e de conhecimentos dos lugares de onde vêm e os currículos das universidades. Esse choque vai tensionando esse espaço, produzindo questionamentos e trazendo demandas.

Em termos do ensino das relações étnico-raciais, as universidades viraram cenário de importante disputa em relação às bases curriculares das disciplinas. Essa percepção dos efeitos das políticas de cotas está diretamente conectada com os efeitos também da Lei 10.639/03, na medida em que essa legislação, que altera da Lei de Diretrizes e Bases, exige que os campos disciplinares se preparem para formar profissionais, especialmente da educação, aptos a tratar

de maneira qualificada do ensino da história da África, afro-brasileira e indígena, considerando também a Lei 11.645/08. Ou seja, no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais há uma interconexão entre as leis que podemos entender como fundamentais na elaboração de uma educação antirracista.

Nesse sentido, vejo que é comum, nas análises — sobretudo naquelas que pensam as mudanças na educação superior pós-políticas de democratização no acesso e nos currículos —, a percepção de que a população negra e indígena ganhou com as políticas; disso não temos dúvidas. Mas essa é apenas uma parte dos efeitos, a outra que entendo ser tão importante quanto, é o que as universidades também ganharam nesse processo, ou de maneira mais ampla, o que a educação tem ganhado desde que as leis foram sancionadas. Os impactos que a universidade tem vivenciado, a partir das presenças de jovens negres, indígenas e quilombolas, a despeito das políticas de desmonte em curso, e o que a educação de um modo geral tem ganhado com as alterações na LDB, estão assentados em um movimento de ruptura com as estruturas que hierarquizam conhecimentos, que objetificam corpos e comunidades negras, que invisibilizam as produções não hegemônicas de conhecimento e que silenciam o debate étnico-racial.

Não é, contudo, sem resistências e boicotes que o estabelecimento dessas legislações acontece. Ao contrário, há cotidianamente a expressão dos desejos de manutenção das invisibilidades sobre temáticas do eixo das relações étnico-raciais no ensino. Esses desejos são, a meu ver, reflexos do que Zélia Amador de Deus vai chamar de acirramento do racismo, à medida que as ações e resistências negras avançam. Para a autora, o racismo vai "trocando de *persona*" e outros discursos vão sendo elaborados para justificar práticas racistas. No caso da educação, vemos, por exemplo, a constante afirmação de que a aplicação da Lei 10.639/03 é difícil, porque os materiais são escassos, ou ainda porque as formações dos professores e professoras não dão conta desse conteúdo. Em 2013, dez anos depois de sancionada a

mudança na LDB, essa era a fala recorrente de gestores e professores da rede básica em Santarém, no Estado do Pará, cidade onde nasci e me graduei. Naquele momento, engajada em um projeto de extensão na Universidade Federal do Oeste do Pará, voltado para a formação de professores da rede quilombola do município, era comum ouvirmos esse tipo de afirmativa.

Em 2022, participando da banca de monografia de uma estudante do curso de Letras com habilitação em Inglês na Ufopa, cujo tema era ensino de inglês nas escolas e educação antirracista,[3] pude me deparar com os mesmos discursos sendo mobilizados pelos professores com os quais a pesquisadora havia desenvolvido sua pesquisa. "Eu não tenho material para tratar das relações étnico-raciais", "a escola não prevê esse tipo de conteúdo" ou ainda "não me sinto preparado para tratar do tema" foram frases proferidas pelos professores entrevistados por ela. Sobre isso, Deus (2020, p. 75) afirma

> Muitos educadores costumam dizer que não conseguem encontrar material didático. Isso podia ser verdade há bem pouco tempo, pois eram parcas as publicações que chegavam até nós sobre o continente africano. Porém, hoje a situação mudou. E, para tanto, os intelectuais negros têm exercido um papel fundamental. Um papel incansável, no sentido de corrigir injustiças históricas que extirparam o continente africano do contexto da história internacional da humanidade.

Assim, o enredo do ensino das relações étnico-raciais, embora representando avanços substanciais em relação ao histórico da educação no país, ainda vivência desafios importantes. Cabe-nos questionar o que de fato impede o pleno cumprimento das legislações? O que

[3] A monografia de Kamila Sampaio, formada em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará, orientada pela professora Sílvia de Souza Hall, é intitulada *Ensino de inglês para uma educação antirracista: desafios e possibilidades* e aborda de que maneira o ensino de língua inglesa tem cumprido a Lei 10.639/03 e quais as percepções de docentes do ensino básico sobre o tema.

sustenta os discursos de incapacidade, de falta de recursos didáticos e de amparo institucional? Que novas *persona* (Deus, 2020) é essa do racismo na educação? Essas perguntas me parecem importantes para que possamos desvendar e agir em relação às motivações do que estou aqui chamando de boicotes e resistências ao avanço do ensino das relações étnico raciais. Mas convoco ainda uma última pergunta, que nos leva até a seção seguinte: se ampliarmos o escopo de análise para outras áreas, como a Antropologia, como tem se dado as abordagens em torno do ensino das relações étnico-raciais nesse campo de conhecimento?

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DO HISTÓRICO DA DISCIPLINA E DAS TRANSFORMAÇÕES EM CURSO

> Alguns antropólogos, muitas vezes, estão mais interessados em estudar as relações de parentesco, as manifestações folclóricas, a religiosidade e outras temáticas consideradas exóticas, enquanto as práticas racistas são sempre deixadas de lado (Deus, 2020, p. 67).

A Antropologia como campo de conhecimento se firma ao longo de sua história em diálogo direto com os conhecimentos das comunidades e dos grupos racializados e subalternizados pelo processo colonial (Fanon, 2019). Em um primeiro momento chamados de "outros" pelos antropólogos, esses grupos estavam apartados das formações de Antropologia, com raras exceções, como Zora Hurston e Anténor Firmin. No Brasil, a presença emblemática de intelectuais como Lélia Gonzalez produziram movimentos disruptivos em relação a esse cenário marcado pela composição massiva de antropólogos brancos e de um lugar de silenciamento em relação ao debate racial.

É Osmundo Pinho (2019) quem reconstrói um pouco desse contexto de produção antropológica nacional, apontando para as divisões no campo das Ciências Sociais entre questões étnicas e raciais. Nessa conformação da área, segundo o autor, a antropologia esteve voltada muito mais para os estudos de comunidades indígenas e para os múltiplos temas subjacentes a essas populações. No entanto, uma formação que pautasse a compreensão das relações étnico-raciais no país esteve bastante negligenciada nos cursos de Antropologia, o que podemos depreender a partir de inúmeras etnografias são os efeitos da teoria da democracia racial nas elaborações de antropólogos brasileiros.[4]

Esse enredo começa a ganhar outros contornos quando, em consonância com o movimento apontado na seção anterior, os cursos de Antropologia país afora passam a receber estudantes negros e indígenas a partir das políticas de cotas. São sobretudo essas e esses estudantes que, inspirados pelo legado de Lélia Gonzalez, começam a refletir sobre o lugar de produção de conhecimento e a tensionar a invisibilização de produções acadêmicas não hegemônicas. Esses tensionamentos recaem também sobre a reafirmação de uma divisão sujeito-objeto, baseada na lógica moderna ocidental da produção de saber que aparta corpos negros, sobretudo de mulheres negras, do lugar de produtoras de conhecimento antropológico.

Os movimentos desses e dessas estudantes, que se organizam em coletividades, porque "não andam só" (Deus, 2020), questionam ordenamentos postos nas formações que recebem e, sobretudo, tensionam os currículos das disciplinas ancorados em autoras e autores majoritariamente brancos nos quais a questão racial não aparece. Assim, os embates e debates foram, ao longo dos últimos anos, nos conduzindo ao encontro do lugar da educação étnico-racial nesse

[4] Em *Carnavais, malandros e heróis*, por exemplo, Roberto DaMatta constrói o argumento de subversão das desigualdades raciais no carnaval, quando, segundo ele, as hierarquias sociais seriam deixadas de lado, em favor da exaltação de figuras negras como a mulata do samba. Essas elaborações refletem uma agenda de pensamento difundida em muitos trabalhos na Antropologia durante algumas décadas.

campo disciplinar. O que, a meu ver, produz um duplo movimento importante e complementar, qual seja, o confronto com as lacunas do ensino e do tema das relações étnico-raciais nas formações e a necessidade do comprometimento das e dos docentes com a ruptura desses vazios produzidos ao longo da história da Antropologia.

É já na efervescência desses processos que eu entro na universidade como estudante, em 2011. Posteriormente, inicio minha trajetória como docente-educadora, que passa por duas universidades: a Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Oeste do Pará, em que me graduei e em que atuei por dois anos como docente substituta. No curso de Antropologia da Ufopa, assumi especificamente uma disciplina de Relações Étnico-Raciais, obrigatória no componente curricular. Nela, nos dedicamos a compreender de que maneira a configuração das relações étnico-raciais, tal qual observamos/vivenciamos hoje, é fruto de um longo lastro histórico que se inicia com a colonização, a invasão de territórios indígenas nas Américas e o sequestro de pessoas no continente africano. Analisamos, a partir da leitura de intelectuais negras e indígenas, quais as estratégias são cotidianamente engendradas nos processos de enfrentamento ao racismo, racismo religioso e genocídio, aos quais os povos negros e indígenas ainda hoje são submetidos e de que maneira estamos implicados nesses processos.

Naquele curso, privilegiei a leitura de intelectuais negras e indígenas, apesar de a ementa da disciplina apontar autores como Roberto DaMatta — aquele mesmo mencionado anteriormente. Assim, embora esse seja uma componente curricular importante, é preciso muito mais do que apenas ele para que a Antropologia esteja de fato inserida nas reflexões e ações em torno de uma formação antirracista e do ensino das relações étnico-raciais. Esse exemplo que vem das experiências docentes que acumulei é trazido aqui para que, através dele, possamos expandir a reflexão sobre outros cursos de Antropologia e outras ementas de disciplina que, antes de tudo, precisam estar estruturadas

no que a intelectualidade negra foi produzindo ao longo do tempo dentro deste campo disciplinar.

Nesse sentido, nosso movimento de fortalecimento da educação étnico-racial na antropologia passa pela presença de autoras e autores negres e indígenas em todas as disciplinas, não apenas em relações étnico-raciais. Quando Lélia Gonzalez (2018) diz: "O lixo vai falar e numa boa", a antropóloga direciona sua crítica justamente para a produção deliberada de invisibilidade e de negação de intelectuais negres e nos alerta sobre o perigoso lugar de objeto de estudo relegado aos corpos negros. O corpo que, como disse Zélia Amador de Deus (2020), é marca identitária na diáspora africana, que rasga o tecido social branco, e que, dentro das salas de aula, vai disputando esse *território*.

Sem dúvidas, essas disputas impactam diretamente os cânones da disciplina, produzindo questionamentos, por exemplo, acerca de quem são os considerados clássicos na Antropologia e por que autoras como Zora Hurston e Lélia Gonzalez só há muito pouco tempo têm sido lidas. Esse impacto aponta direcionamentos outros que, não sem tensões e tentativas de entrave, têm nos possibilitado situar cada vez mais o campo dentro da educação étnico-racial. Assim, podemos apontar como a história da Antropologia precisa ser e tem sido reescrita pelas mãos negras e indígenas. No que se refere ao tema central desta publicação, os caminhos nos apontam perspectivas desafiadoras e transformações em curso, que têm exigido e exigirão ainda mais que, na condição de docentes-educadores e educadoras, assumamos nossos lugares e compromissos.

> Não basta incluir esta ou aquela disciplina, isso seria restringir sua abrangência. Antes, se trata de uma mudança radical, capaz de abalar os paradigmas que amparam o eixo da educação no país." (Deus, 2020, p. 75).

Há uma frase que fica marcada através da obra de Jurema Werneck (2009), que diz: "Nossos passos vêm de longe". Discutir em um texto como esse acerca do ensino das relações étnico-raciais na Antropologia é, antes de tudo, reflexo de um processo de lutas pela ocupação da universidade e de subversão das estruturas que dominaram esse espaço. Estou falando aqui sobre como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Virgínia Bicudo, Zélia Amador de Deus, entre outras, trazem há décadas para o escopo das Ciências Sociais elementos de análise que deslocam a suposta neutralidade e que evidenciam as nuances de uma sociedade que precisa ser pensada a partir de gênero, raça, classe e regionalidade, não como recortes, mas como eixos centrais e estruturantes. Cada uma delas foi deixando contribuições fundamentais para que o debate étnico-racial seja mais bem colocado na Antropologia. Essas autoras estiveram e estão impactando a produção de um pensamento social no Brasil e podem ser nossas maiores inspirações para os redirecionamentos em curso nas formações em Antropologia pelo país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fortalecendo esses movimentos, nosso papel em sala de aula, como estudantes ou como docentes, tem sido recolocar as referências trabalhadas na disciplina e firmar o lugar das relações étnico-raciais. Os efeitos disso passam, em última instância, por exemplo, por romper com a velha divisão sujeito-objeto que por tanto tempo operou como parâmetro para a produção de conhecimento antropológico. Grada Kilomba recupera, a partir de um conjunto de questões postas no segundo capítulo de seu livro *Memórias da plantação*, o modo como muitas vezes a academia reifica os imaginários construídos sobre quem sabe e sobre quem é objeto de estudo nesse contexto que nos leva a refletir.

A posição de Grada Kilomba (2019), ao abordar os conceitos de conhecimento, erudição e ciência como estando intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial nos inspira a pensar como, na condição de docente-educadora, também é nosso compromisso sempre trazer à tona essas questões durante as aulas, na elaboração dos nossos programas de curso, nos diálogos em sala de aula com estudantes e no trato do ensino das relações étnico-raciais. Temos visto desde a consolidação da Lei Nacional de Cotas que a entrada de jovens negres, indígenas e quilombolas nas universidades tem produzido tensionamentos constantes sobre os programas de curso, sobre as ementas das disciplinas, sobre quem é e quem não é considerado clássico, quem está e quem não está nas bibliografias.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-64.

CRENSHAW, Kimberle. A intersecionalidade da discriminação de raça e gênero. *Cruzamento*: Raça e Gênero, Brasília, DF, p. 7-16, 2002.

DEUS, Zélia Amador de. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana; Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, n. 2, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. São Paulo: Elefante. 2020.

KALY, Alain. O início de um processo de reconciliação psicológica. *In*: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 155-174.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

MOURA, Beatriz Martins. *Mulheres de axé e o território da universidade*: encruzilhando epistemologias e refundando pedagogias. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

PINHO, Osmundo. A antropologia no espelho da raça. *Novos Olhares Sociais*, João Pessoa, v. 2, p. 99-118, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -

INCTI - Universidade de Brasília – UnB. Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia – INCT. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq Ministério daCiência, Tecnologia e Inovação - MCTINCTI, 2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In*: VERSCHUUR, Christine (org.). *Vents d'est, vents d'ouest*: mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Genève: Graduate Institute Publications. 2009. p. 151-164.

AUTOBIOGRAFIAS NEGRAS: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES PRETAS E PARDAS EM PARNAÍBA (PI)

Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva

O presente texto versa sobre a trajetória educacional de mulheres pretas e pardas que conseguiram ultrapassar barreiras e ascender à docência no ensino superior na cidade de Parnaíba (PI), comprovando que a educação é um importante mecanismo de ascensão profissional e social, ainda que a formação educacional não seja garantia de que terão seus direitos respeitados. De maneira geral, o objetivo foi conhecer o percurso educacional de quatro professoras negras em meados do século XX, salientar a importância que a educação tinha para estas mulheres e suas famílias num contexto em que as políticas de acesso à educação eram bem diferentes da atualidade, bem como valorizar suas experiências.

Dito isso, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizado na pesquisa, que esteve ancorada na abordagem qualitativa de cunho narrativo. O instrumento de produção dos dados foi o memorial de vida e formação, por meio do qual as docentes narraram as experiências vivenciadas, oportunizando um encontro consigo mesmas, com suas subjetividades e a tomada de consciência de suas trajetórias enquanto mulheres negras que ascenderam socialmente.

O contexto empírico do estudo foi composto por duas instituições públicas de ensino superior: a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Quanto às

partícipes da pesquisa, trata-se de quatro docentes negras: duas da Universidade Estadual do Piauí e duas da Universidade Federal do Piauí. Pretendendo valorizar a cultura africana e manter o anonimato, elas foram cognominadas com nomes de instrumentos musicais da cultura africana. Alguns critérios foram estabelecidos para que elas fizessem parte do estudo, entre eles que apresentassem características fenotípicas de indivíduos pretos e pardos, que se autodeclarassem negras e que fossem professoras concursadas das instituições mencionadas. Ghaita se declara negra, com formação acadêmica em Pedagogia e doutorado em Educação. Kora se reconhece negra, pedagoga e Mestre em Educação. Kalimba também se autodeclara negra, turismóloga e cursa doutorado. Já Lira se denominou morena, cursou Letras com habilitação em Português e tem especialização na área.

Isso posto, é importante evidenciar que o debate sobre o percurso educacional de mulheres negras nos ajuda a compreender a caminhada que elas fizeram para ascender ou permanecer num ciclo de desigualdade que as mantém à margem da sociedade. Mesmo com a abolição, os negros foram excluídos de direitos básicos como acesso à educação, à moradia digna e à inserção no mercado de trabalho. Frente a este contexto, a situação da população negra no Brasil não pode ser pensada desvinculada de um processo histórico, pois qualquer tentativa que não considere isso redundaria numa análise superficial.

> […] a sociedade julga normal que a maioria das pessoas negras recebam salários menores, se sujeitam ou suportem os trabalhos mais degradantes, não frequentem as universidades, não ocupem funções de comando, residam em regiões periféricas e sejam assassinadas com frequência por comandos dos Estados (Almeida, 2018, p. 142).

O autor faz uma crítica a este processo de violência e exclusão histórica. É preciso romper com a naturalização da desigualdade social e racial no Brasil. Dito isso, daremos destaque para as

especificidades de ser mulher negra, haja vista que quando fazemos um recorte de gênero, raça e classe identificamos inúmeras formas de opressão enfrentadas por elas.

> Para que possamos nos mover em direção às novas visões do que é a opressão, penso que precisamos elaborar novas perguntas. […] Como raça, classe e gênero funcionam como sistemas paralelos e imbricados que moldam essa mesma relação básica de dominação e subordinação? (Collins, 2015, p. 19).

Estudos sobre interseccionalidade (Crenshaw, 2002; Piscitelli, 2011) revelam que elas estão mais vulneráveis que as brancas e também, em muitas situações, mais que homens negros.

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (Crenshaw, 2002, p. 7).

O conceito de interseccionalidade se configura como importante instrumento de análise no cenário de desigualdade e invisibilidade que a mulher racializada vivencia nos espaços sociais e de poder. Henriques (2017) pontua que desde o período colonial elas ocuparam lugares considerados subalternos com nenhuma ou baixa remuneração, a exemplo dos trabalhos domésticos, pensamento que perdura até a atualidade, sendo ainda corriqueiro ouvir nos telejornais noticiários sobre mulheres negras mantidas em cárcere privados ou em trabalho análogo à escravidão. Estudos revelam que as discrepâncias nas condições de vida da mulher negra ainda permanecem, a exemplo da *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população*

brasileira realizada pelo IBGE (2019), que constatou que em 2018 as mulheres negras ainda recebiam salários inferiores quando comparados a outros grupos.

Mesmo que, de maneira breve, as reflexões acima alertam para pensarmos estes desafios associados a categorias como gênero, raça e classe, dentre outras que atuam na reprodução das desigualdades.

AUTOBIOGRAFIAS NEGRAS: A EDUCAÇÃO COMO SAÍDA PARA ROMPER O CICLO DE EXCLUSÃO

A pesquisa original contempla três eixos: memórias da trajetória educacional, narrativas da trajetória docente e narrativas de identidade, porém, no âmbito deste artigo, serão utilizadas apenas as narrativas do eixo trajetória educacional. Iniciaremos a análise a partir do conhecimento da situação socioeconômica de suas famílias, haja vista que a situação econômica dos indivíduos não brancos interfere em suas trajetórias de vida e ascensão social, mas este fator deve ser acrescido de outras questões determinantes, entre elas gênero e raça.

É importante ressaltar que as mulheres partícipes deste estudo nasceram na segunda metade do século XX, entre 1950 a 1975.

> […] *Numerosa, éramos muitos irmãos, de nove a dez irmãos. Era minha mãe sozinha pra sustentar, trabalhava muito, ela tinha vindo do seringal, era uma seringueira, tinha vindo do seringal pra cidade gestante de mim, com nove filhos, com mais uma barriga e ela sozinha tentando sustentar os filhos, trabalhando arduamente, ora como doméstica […] como lavadeira, como pedinte nos mercados, na rua. Meus irmãos trabalhando, vendendo picolé, vendendo pão. A gente passava fome, muita fome, fome… Eu não sei dizer pra você, nem mensurar pra qualquer pessoa o quanto era de fome, mas a gente comia umas duas vezes, três vezes por semana farinha com água e sal, farinha com água e açúcar, farinha com óleo. Esse era o principal alimento de minha infância.*

> *Então a minha situação socioeconômica era muito degradante do ponto de vista material e econômico*… [lágrimas] (Ghaita Africana, 2020, informação verbal).
>
> *Em termos financeiros, só havia a renda de meu pai que era aposentado na categoria mais baixa do pessoal da RFSA. Era muito pouco para sustentar dez filhos. […] Passávamos muita necessidade e a merenda escolar ajudava muito. Todos tentavam ajudar como podiam: minhas irmãs faziam crochê, bordados; minha mãe lavava, passava e costurava para famílias ricas, às quais meu pai dava cada um de nós como seus afilhados. Mas a minha mãe não acreditava nesse projeto e com firmeza, repetia incansavelmente a ladainha TEM QUE ESTUDAR!!!!!!!!!! Meu pai plantava frutas no quintal e vendia no mercado* (Kora, 2020, informação verbal).
>
> *[…] Já tínhamos morado em cima do morro, agora morávamos embaixo e depois moramos num apartamento. Uma sequência significativa de ascensão econômica. […] Meu pai abandonou nossa casa, levou vários equipamentos […]. Um período bastante difícil […]. Minha mãe sofreu demais, quase não voltou ao mundo real. […] Minha mãe tinha dois empregos, na escola e no Carrefour. Creio que foram uns três anos trabalhando quase três turnos* (Kalimba, 2020, informação verbal).
>
> *Sou a quarta filha de uma família simples, porém bem estruturada emocionalmente com claros objetivos de desenvolvimento para seus filhos* (Lira Africana, 2020, informação verbal).

Por meio dos depoimentos, observamos que, de forma geral, todas elas têm sua gênese em famílias de baixa renda ou pouca escolaridade, embora depois de um longo processo de luta tenham conseguido melhorar seu perfil socioeconômico. As trajetórias educacionais apresentam semelhanças, ambas são oriundas de instituições públicas, mesmo que algumas também tenham estudado em escolas particulares.

> *Eu estudei numa escola pública, aliás, diga-se de passagem, toda a minha trajetória escolar foi feita no espaço educacional público. Eu penso que, considerando que eu nasci em Tarauacá, no Acre, num lugar bem distante das regiões centrais do Brasil,* ***eu não tinha ideia de que tipo de formação eu tava recebendo, se era uma formação***

> ***boa, se era uma formação ruim, mas tinha muito claro pra mim que estava aprendendo a ler e a escrever. Eu estava descobrindo um novo mundo que não conhecia […]. Aprendendo coisas que na minha casa não teria possibilidade de fazê-lo*** (Ghaita Africana, 2020, informação verbal, grifo nosso).

> *Sou fruto da escola pública, pois foi nesse modelo de educação que cumpri toda a minha trajetória escolar — do antigo primário à pós-graduação. Sempre fui muito sedenta pelo conhecimento e tudo o que me foi ofertado, em matéria de ensino e de conhecimento, procurei ampliar o máximo possível* (Kora, 2020, informação verbal)

> *Meus primeiros anos na escola foram junto com minha mãe que era professora da rede pública e na mesma escola em que lecionava eu fui aluna até a quarta série. Dos momentos mais marcantes na escola sempre vou lembrar das festas cívicas, onde realizávamos o desfile na rua principal do bairro, das festas juninas, com brincadeiras, pinhão e bolos de chocolate […]. O ensino público naquela época, portanto, era excelente. Creio que era 82* (Kalimba, 2020, informação verbal)

> *A minha vida escolar teve início […] naquelas escolinhas particulares de "alfabetização" ou de "ABC" como eram chamadas. Era o que havia de disponível para todos os que queriam ensinar seus filhos. Uma velha professora carrancuda, uma carta de* ***á-bê-cê*** *e os castigos próprios daquele modelo de educação, não me agradou em nada aquela escola. Porém várias vezes dela fugi* (Lira Africana, 2020, informação verbal, grifo nosso).

O ensino público foi presença marcante na formação dessas mulheres. Kalimba e Kora expressam opiniões favoráveis à qualidade do trabalho realizado nas escolas públicas que estudaram.

Segundo Henriques (2001), os indicadores referentes aos níveis e à qualidade da escolaridade do brasileiro são questões fundamentais para se compreender fatores como a redução ou aumento do índice das desigualdades social e racial, bem como para orientar a criação de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento sustentável do país.

A professora Ghaita não expressa claramente em seu relato sua visão a respeito da qualidade do ensino ministrado na instituição onde

cursou as séries iniciais do seu processo de escolarização. Contudo, nas entrelinhas, é possível concluir que, independentemente da qualidade do ensino, a oportunidade de frequentar a escola se revestia de grande importância para ela.

> […] A trajetória negra no Brasil, se examinada criticamente, expõe a resistência a toda sorte de forças de opressão, desde as formas coloniais de coisificação de que o corpo negro foi objeto, passando pelas leis de interdição ao direito de propriedade, de educação e alçando as atuais formas de exclusão ancorada na condição desigual de acesso aos bens básicos de produção e reprodução da vida (Silva, 2006 apud Silva, 2007, p. 21)

Em seu depoimento, percebemos o quanto a professora Ghaita desejava dominar o processo de leitura e escrita, considerando que isso representava uma possibilidade de sair daquela situação de pobreza em que se encontrava.

Na fala de Lira Africana, encontramos subsídios que demonstram a existência de uma escola com práticas pedagógicas onde predominava os castigos escolares e uma pedagogia de trabalho que não estimulava o aluno a frequentar a escola.

Munanga (2005) defende que a origem de parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pelos negros está relacionada às dificuldades relativas à sua trajetória educacional ao longo dos tempos. Entre estas dificuldades, podemos citar a exclusão e a baixa qualidade do sistema educacional que frequentaram.

Essa visão também é compartilhada por Pastore e Silva (2000). Segundo esses autores, um dos principais problemas estruturais enfrentados pela sociedade brasileira é a questão da baixa qualidade educacional, especialmente para a classe de baixa renda.

Independentemente da qualidade do ensino que receberam, essas mulheres demonstraram em suas memórias escolares o quanto a educação formal era importante para elas e para suas famílias:

> *[…] comecei a pensar que aquele espaço da escola era muito importante para minha vida, ia fazer uma grande diferença se eu continuasse me empenhando […]. Eu não sei se na ocasião aquilo eu já via como uma janela que se abria pra mim, como uma janela que ao se abrir você vê o sol, você vê o dia, você vê a claridade, você vê com discernimento o que é a vida […] a minha era tão difícil. […] E por conta de todas essas dificuldades e achar que a escola era uma janela para minha vida para uma melhoria na minha vida, já que eu podia merendar, eu podia aprender* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal).

> *Estudar!!!!!!! Era a palavra de ordem na minha casa. Ouvíamos alguns chavões diariamente, como se fosse um mantra ou uma ladainha: tem que estudar! Tem que estudar! Essa é a única coisa que tenho para deixar de herança a vocês*! (Kora, 2020, informação verbal).

> *Havia uma determinação em nossa casa que tivéssemos o segundo grau já que universidade era ínfima essa possibilidade* (Lira Africana, 2020, informação verbal).

Para compreendermos o valor que essas mulheres atribuíam a sua educação, recorremos aos conceitos de *habitus* e campo elaborados pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2002, 1990), o qual postula que o *habitus* está relacionado ao aprendizado que incorporamos ao longo da nossa trajetória social, mas que no presente exerce em nós grande influência, pois o que somos hoje resulta do *habitus* incorporado por nós através das experiências vivenciadas. Portanto, o *habitus* tem relação com o aprendizado que adquirimos, nos apropriamos e incorporamos de maneira durável, determinando, assim, nossa visão de mundo, preferências, forma de conduzir a vida e enfrentar os desafios nos diversos *campos* que, na visão de Bourdieu (1990), são espaços que detêm relativa autonomia, porém, conduzidos por normas próprias. Nesses campos, os indivíduos se inter-relacionam e travam embates visando os interesses específicos.

Ao imergir nas análises das narrativas escritas pelas docentes, identificamos o valor que suas famílias destinavam ao estudo e que este sentimento era repassado a elas de forma permanente, contribuindo para que crescessem acreditando que a educação seria um importante veículo de ascensão social.

Dessa forma, a definição de *habitus* apresentado por Bourdieu nos ajuda a entender porque essas mulheres não ficaram lamentando as dificuldades que enfrentavam e foram à luta, encarando o estudo como um caminho promissor, que futuramente lhes oportunizaria melhores condições de vida.

> *Na minha casa, costumava ver meu pai (ele semianalfabeto) e meus irmãos mais velhos lendo tudo: gibi, livros de estórias de cowboy, revistas Manchete, Fatos e Fotos, Cruzeiro […]. Meu irmão mais velho era professor do SENAI, o que lhe dava status quase de professor universitário. Assim, ele comprava coleções caras e enciclopédias, mas nós as crianças, não tínhamos acesso, a não ser quando meu pai nos mostrava. Lembro das cenas da morte de Kennedy, a ida do homem a lua, etc. Eu achava tudo fantástico*! (Kora, 2020, informação verbal).

> *Desde bem pequenos tivemos acesso à leitura, ao estudo musical, a participação em atividades lúdicas em nosso ambiente familiar e de igreja evangélica. Meu pai era pastor protestante nos velhos tempos bicudos de muita perseguição aos protestantes* (Lira Africana, 2020, informação verbal).

A fala das professoras Kora e Lira Africana nos remete a outro importante conceito discutido por Bourdieu (2007): o de capital cultural. Para este autor, o capital cultural configura-se como uma herança familiar e tem grande influência na vida escolar dos indivíduos. Neste contexto, merece destaque o papel da família em relação aos investimentos educacionais que contribuem para que os indivíduos adquiram capital cultural: saberes, práticas, valores e metas para o futuro profissional.

Nos depoimentos, observamos que as famílias se preocupavam em estimular a prática da leitura e a participação em atividades artísticas e culturais, já que através do progresso de seus estudos e ampliação dos seus conhecimentos poderiam conquistar espaços profissionais e sociais não ocupados com frequência por mulheres negras, bem como adquirir qualidade de vida.

Em sua narrativa, Ghaita explicita claramente sua crença no pensamento de que a educação é a saída para aqueles que padecem perante as dificuldades econômicas e sociais, além de representar uma oportunidade de suprir as necessidades básicas do ser humano.

Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 37):

> A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas consequências [...] inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos.

As autoras esclarecem as consequências da exclusão socioeconômica que boa parte da população negra enfrenta no Brasil, entre elas a permanência das desigualdades raciais, que cria um círculo vicioso responsável por selecionar os espaços de vivência e atuação para negros e para brancos. Tal situação impede a igualdade de oportunidades e o pleno exercício da cidadania deste grupo étnico.

De acordo com Henriques (2002), a educação exerce importante papel no processo de mobilidade social, pois amplia as oportunidades de integração dos indivíduos negros na sociedade, contudo, o autor evidencia que, frequentemente, a ausência ou a baixa escolaridade da população negra, bem como a qualidade deficitária da educação recebida por boa parte deles tem sido utilizada como elemento justificador das grandes desigualdades raciais.

> Diz-se que os negros não conseguem bons empregos e bons salários porque não tiveram acesso a uma boa educação e que não tiveram uma boa educação porque seus pais são pobres. Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades (Munanga, 2007, p. 7).

Corroborando esta visão, os estudos promovidos por Henriques (2002), Hasenbalg (1979, 1987) e Hasenbalg e Silva (1988) alertam que os fatores mencionados acima não constituem a única razão para as enormes desigualdades registradas no Brasil. Reforçar esta visão contribui para camuflar outro grave problema, o racismo, o qual culmina em práticas discriminatórias e dificulta a entrada e a permanência dos negros no sistema formal de ensino.

Considerando o valor que as famílias destinavam à educação e mediante o estímulo que era dado a essas mulheres para que levassem a sério seus estudos, identificamos em seus relatos a preocupação com relação ao desempenho escolar.

> *Todos os meses meu nome ocupava o alto do mastro, por tirar a melhor nota entre os alunos da sala da terceira série. No final do ano, ela me deu uma caixa de lápis com doze cores. […]. Iniciei o curso Normal, logo em seguida do término do primeiro grau, convencida pela minha mãe […].*

> *Por causa da minha criatividade, sempre me destaquei nesse curso. […] Antes mesmo de terminar o pedagógico, a proprietária de uma escola particular ao assistir uma apresentação na Semana Pedagógica da Escola Normal, de imediato convidou-me para trabalhar na sua escola no ano seguinte* (Kora, 2020, informação verbal)

> *E por conta de todas essas dificuldades e achar que a escola era uma janela […] para uma melhoria na minha vida […] a cada ano que passava da primeira série na época chamada primeira série do ensino primeiro grau, meu desempenho escolar era considerado por todos, praticamente unanimidade nas duas escolas que estudei na cidade, era considerado um dos melhores e isso gerava algum benefício pra*

> *mim. […] Segundo a escola eu era uma ótima aluna […] o meu desempenho escolar foi uma ponte pra que eu conseguisse, por exemplo, comer. Minhas amigas me chamavam pra casa delas e diziam: vamos almoçar lá em casas e depois do almoço a gente estuda? Aí eu pedia pra minha mãe e ela achou maravilhoso que eu fizesse isso que era um a menos na família que ia passar fome naquele dia* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal).

> *Meu desempenho sempre foi bom, às vezes uma recuperação, mas nunca uma reprovação* (Kalimba, 2020, informação verbal).

Segundo Queiroz (1997), as crianças negras são as que mais reprovam e também as que apresentam o menor índice de escolaridade, pois abandonam o sistema escolar antes de concluir a educação básica. Porém, o autor evidencia que pesquisas na área revelam a persistência com que os componentes deste segmento lutam para alcançar melhores níveis de escolaridade.

Exemplo disso são os depoimentos de Kora e Ghaita, os quais revelam que desde tenra idade elas já se dedicavam com muito afinco aos estudos e que também identificavam, no sucesso escolar, uma oportunidade de ascender na vida.

Na fala de Kalimba, encontramos elementos que demonstram que ela enfrentou algumas dificuldades na sua trajetória escolar, apesar de nascer em um contexto sociocultural um pouco diferente das demais partícipes, considerando que sua mãe era professora e que em determinadas fases de sua vida escolar frequentou instituições de ensino privado.

No decorrer da análise, identificamos um esforço muito grande por parte dessas mulheres, especialmente de algumas delas, para superarem as barreiras impostas ao longo de sua trajetória educacional, principalmente no que se refere à situação socioeconômica. Elas não se intimidaram frente aos obstáculos e desenvolveram estratégias para ultrapassar as dificuldades que historicamente a sociedade brasileira

vem impondo à mulher afrodescendente. Um destes obstáculos reside no acesso ao ensino superior e à pós-graduação.

> *Em 88 […] no final do ano eu fiz inscrição pro vestibular […]. Uma concorrência grande […], primeiro foi Direito, o segundo foi Pedagogia, o curso que eu escolhi. […] eu tinha muita vontade de fazer Psicologia […] não fiz […] porque não tinha esse curso no Acre. Havia apenas uma universidade que era Universidade Federal do Acre e eu consegui passar no curso de Pedagogia, o segundo mais concorrido na época* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal)

> *[…] fiz o curso Normal e em 1970 já iniciei a carreira do magistério, com quatro anos de trabalho foram ofertados aos professores primários da época o vestibular como possibilidade de qualificação superior. Me submeti e fui aprovada em Letras Português* (Lira, 2020, informação verbal).

> *Por ser agente pastoral, passei no vestibular para Teologia em 1984 no período de férias e fui para Teresina, enfrentando todas as dificuldades, acreditando em Deus, em mim e nos amigos que ia ganhando pelo caminho. Em 1988 resolvi fazer vestibular para o período regular na UESPI, na cota de servidores públicos, pois já estava na rede estadual de ensino desde 1982* (Kora, 2020, informação verbal)

> *Eu nunca tive dúvidas que frequentar a universidade, era algo natural, queria seguir uma profissão […] que fosse ligada a geografia e comunicação. Assim, surgiu o turismo. Novamente estudei muito próximo de casa, ia até a PUC a pé […].*

> *Bom, na PUC realizei a graduação muito rapidamente, foram apenas três anos e então ingressei com 17 anos e saí formada com 19. Escolhi o curso que eu queria* (Kalimba, 2020, informação verbal)

O ingresso no ensino superior para Lira e Kora está vinculado a programas governamentais que reservavam vagas para servidores públicos, possibilitando a inserção delas neste nível de ensino através de uma concorrência menos acirrada, já que a política de cotas no contexto que ingressaram no ensino superior ainda não era uma realidade nas universidades brasileiras.

Seguindo a linha de pensamento do autor Munanga (2007), as políticas afirmativas representam uma possibilidade de ascensão social e profissional para aqueles grupos que se encontram em situação de desvantagem, oportunizando a eles o exercício da cidadania.

Já Ghaita e Kalimba disputaram vagas com a comunidade, embora a experiência de Ghaita se diferencie de Kalimba, pois a primeira concorreu para uma universidade pública e a segunda para uma universidade particular.

Apesar de o ensino superior representar uma grande conquista na vida dessas mulheres, esta etapa de formação foi permeada por muitas dificuldades.

> *Para mim aquela decisão era muito difícil, pois eu ainda ajudava muito em casa, na divisão das despesas […] tinha vários sobrinhos pequenos para ajudar a criar nem casa própria minha família dispunha. […] meu pai era muito orgulhoso de mim […] ele dizia algo que ainda hoje, sempre que faço uma conquista, por menor que seja lembro dele dizendo: "Vá minha filha…! Eu quero é que você cresça!!!!". Isso sempre me impulsionou* (Kora, 2020, informação verbal).

> *O acesso à educação era privilégio de poucos, destes poucos a maioria era de homens, isto é, homens brancos e de pouquíssimas mulheres brancas* (Lira Africana, 2020, informação verbal).

> *Comecei o curso e tive que abandonar o emprego porque o curso era à tarde, começava às duas horas e não dava pra conciliar os dois. […] Minhas amigas, os professores quando começaram a perceber que eu era muito esforçada, eles começaram a fazer cota pra eu pagar o ônibus. Muitas vezes eu não ia pra universidade. […]. E pra pagar meu ônibus, elas faziam cota, compravam vale transporte, pagavam meu almoço no RU, Restaurante Universitário, quando não pagavam lanche pra mim.*

> *Professores pediam pra eu ministrar aulas no lugar deles […], quem mais me pedia era o professor de Sociologia da Educação e eu estudava de madrugada pra fazer, cumprir aquela tarefa […] porque ele dizia que se eu fizesse isso ele pagaria o lanche, pagaria uma xerox*

> *e eu não tinha vergonha de aceitar porque eu precisava, não tinha orgulho* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal, grifo nosso)
>
> *Recebi apoio da família e amigos […] sempre trabalhei em estágio ou algum emprego durante a graduação. Era muito complicado pagar a universidade e então minha mãe retornou ao emprego no Carrefour. Já estava aposentada, mas precisava ampliar nossa renda para bancar a minha universidade.*
>
> *Meu pai nunca colaborou ou quis saber se tínhamos necessidade. Então quase que uma segunda mãe que tenho nos ajudou bastante juntamente como seu esposo que para mim era como um pai.*
>
> *Também foi necessário um auxílio de uma entidade estudantil.* (Kalimba, 2020, informação verbal).

A trajetória educacional dessas mulheres foi permeada por muitas dificuldades, principalmente na etapa da educação superior. Estas dificuldades residem especialmente no campo econômico, considerando que tiveram que passar por muitas privações para concluir o curso. Tal afirmação pode ser corroborada pela fala de Ghaita, quando menciona as dificuldades vivenciadas durante a graduação de Pedagogia. De acordo com Bourdieu (1998, p. 91),

> Ser o princípio de uma inadaptação à situação e de uma resignação a essa adaptação: são as mesmas disposições que, adaptando os mais desprovidos à condição específica da qual elas são o produto, contribuem para tornar improvável ou impossível a sua adaptação às exigências genéricas do cosmo econômico […] e que os levam a aceitar as sanções negativas que resultam dessa inadaptação, isto é, sua condição desfavorecida.

Contudo, as histórias de vida dessas mulheres vão na contramão do que afirma Bourdieu, pois os obstáculos não foram suficientes para fazer com que elas se intimidassem e desistissem do objetivo de cursar o ensino superior. Mesmo enfrentando sérias questões de

ordem socioeconômica, elas contribuíram para diminuir o percentual de negros fora da universidade, que até recentemente era privilégio de poucos.

A realidade educacional brasileira dos negros apresenta mudanças positivas, porém insuficientes frente ao quadro de exclusão que vem se identificando ao longo dos 124 anos de abolição.

> Os países […] hoje considerados como os mais desenvolvidos são aqueles que investem maciçamente na educação. Coincidentemente, esses países apresentam as taxas mais altas em matéria de desenvolvimento humano. Nos países pobres e em desenvolvimento, entre os quais se encontra a maioria dos países da África, alguns países da Ásia e da América do Sul, o Brasil incluído, onde as taxas de escolaridade são mais baixas, observa-se […] também um fraco desenvolvimento humano (Munanga, 2007, p. 8).

As partícipes da pesquisa não se acomodaram após concluir a graduação. Seguiram na contramão do caminho que boa parte das mulheres negras trilhou e deram prosseguimento aos estudos:

> *[…] decidi por um salto mais largo, rumo à Brasília […].*
>
> *Em Brasília as oportunidades dão em árvore, basta você querer fazer alguma coisa eu queria, sempre fui inquieta e com sede de progresso. Pelo costume em lidar com arquitetos urbanistas e geógrafos fui incentivada a prestar a seleção para o mestrado em arquitetura e urbanismo. Foi uma glória, consegui uma vaga e então iniciei os estudos em 1997, tinha 22 anos e era a estudante mais jovem da turma […].*
>
> *Quatro anos após ingressar como docente da UFPI iniciei o doutorado em Políticas Públicas que estou em andamento. Tenho orgulho de fazer parte desse grupo de professores alunos, foi uma seleção difícil, com apenas cinco vagas e fui a primeira colocada. Outra seleção que participei foi para uma bolsa da Fundação Carolina, para atividade de curta duração na Espanha. Fui aprovada e em julho de 2009 realizei um projeto na Universidade Autônoma de Madrid.* (Kalimba, 2020, informação verbal, grifo nosso)

De retorno a Parnaíba […] não havia oferta de nenhum curso de pós-graduação. Só tive a oportunidade de fazê-lo, gratuito pela UFPI cinco anos depois, em 1997 […].

Em 2001 enfrentei a seleção do mestrado pela UFPI […] não me dei por vencida. Resolvi enfrentar uma seleção de mestrado em Teresina, simpatizando apenas com a linha de pesquisa: Educação e Movimentos Sociais. […] no peito e na raça, concorri com quase 180 candidatos para 10 vagas. Uma delas foi a minha. Fiquei de alma lavada em poder mostrar para mim e para todos que eu era capaz.

Não tive nenhuma bolsa de incentivo a não ser a liberação para estudo pela rede estadual, direito assegurado no estatuto do magistério. Na condição de professora substituta da UESPI, não pude ser liberada e tinha que ir e vir para Teresina toda semana, enfrentando tudo e todos (Kora, 2020, informação verbal, grifo nosso).

[…] eu comecei em 95, comecei a fazer um curso de especialização como professora substituta que eu tava na universidade federal [1], consegui uma vaga. […] um curso de especialização em avaliação e currículo escolar.

Me inscrevi na seleção pro mestrado da Universidade Federal do Ceará […]. Eu soube que era referência no Nordeste, o mestrado era um dos mais concorridos no Nordeste, na ocasião havia quase 300 candidatos, pra minha área eram três vagas, e eu vinha do Acre e a minha sogra que fez a minha inscrição na seleção […] e ela perguntava pros amigos: "será que a minha nora tem condição de passar no mestrado aqui?".

E eles perguntavam: "De onde ela vem?".

E ela dizia: "Do Acre".

"Ah, tem não. Ela não tem a menor chance, você nem imagina, não vai ter não".

[…] E eu fui pro Ceará […] fui aprovada na seleção do mestrado […].

[1] A universidade federal à qual a professora se refere em seu depoimento é a Universidade Federal do Acre (UFAC).

> *[…] O mestrado eu realizei de 98 a 2000, no mesmo ano, em 2000, eu fiz a seleção pro doutorado e passei. No mesmo mês em que eu defendi a minha dissertação, me inscrevi, fiz a seleção, fui aprovada e iniciei o doutorado já em 2001 cuja conclusão se deu em 6 de julho de 2005* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal, grifo nosso)

Fica muito evidente na trajetória de formação que elas gradativamente vêm rompendo barreiras e lutando para conseguir ascender profissionalmente. A obtenção do título de graduada representou o fechamento de um ciclo e o início de muitos outros. A pós-graduação foi o próximo passo no processo de formação continuada.

Uma particularidade nos chama atenção, o fato de essas mulheres terem se destacado nas seleções dos cursos de mestrado e doutorado. Duas delas se inscreveram para pós-graduações concorridas e estiveram entre as mais bem colocadas, quando não foram as primeiras. Em seus relatos, percebemos a dedicação e o empenho nos estudos, objetivando obter bons resultados, destacando-se sempre entre os melhores e, principalmente, agarrando as oportunidades para ascender socialmente e profissionalmente.

> A esfera educacional é um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Além da imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se numa porta de entrada privilegiada ao mercado de trabalho e representa instrumento poderoso de ascensão social (Jaccoud, 2008, p. 151).

A história de vida dessas mulheres no que se refere à questão educacional caracteriza-se por uma trajetória de conquistas e de muito sucesso, porém isso não configura a realidade educacional da maioria das mulheres negras que vivem em nosso país. Apesar dos avanços educacionais que vêm se registrando, os quais já foram discutidos neste trabalho, a situação ainda é preocupante. Bourdieu (1998, p. 59) chama a atenção para a questão:

> O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

No pensamento do autor, encontramos elementos que nos levam a concluir que a homogeneização dos indivíduos realizada pelo sistema educacional camufla o grave quadro das desigualdades raciais e sociais e legitima este sistema como eficiente, fortalecendo a ideia de que basta o esforço pessoal de cada um para conseguir superar os diversos obstáculos que surgem em sua trajetória educacional.

O sucesso de poucos indivíduos que fazem parte de grupos que historicamente não dão prosseguimento aos estudos e não estão bem colocados profissionalmente não representa que o sistema educacional esteja atuando no sentido de considerar as diferenças através de um currículo integrado que contemple as pluralidades existentes no interior da escola.

A escola é uma instituição que deve promover de forma democrática o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, objetivando o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos, preparando-os para o exercício da cidadania, o convívio democrático em uma sociedade plural e o respeito à diversidade.

Muitas foram as dificuldades vivenciadas no processo de formação. Além das questões de ordem socioeconômica, essas mulheres tiveram que conciliar a maternidade, os estudos e o trabalho, o que muitas vezes não foi fácil. Isso fica muito evidente em seus relatos:

> *[…] No meio dessa história toda da minha trajetória escolar aconteceu uma gravidez […]*

Eu tinha 15 anos pra 16 anos de idade e engravidei nessa prova de amor ele me abandonou. Ao invés de casar comigo ele fugiu, foi embora. Na ocasião eu fui crucificada porque minha mãe e meus irmãos não aceitavam que eu tivesse grávida dentro de casa e eu fui morar na rua [lágrimas].

Às vezes eu dormia na casa de alguém, mas geralmente eu ficava na rua, no banco da praça, no coreto da praça principal, debaixo de uma sorveteria inativa […]

Engraçado, eu nunca parei de ir pra aula, ainda assim, suja, triste, sofrendo, eu ia pra aula todos os dias. Minha mãe autorizou […] pro senhor que vendia lanche na rua da cidade, que eu podia pegar um quibe por dia, um quibe de arroz que é um alimento muito conhecido na minha região, no Acre, e um copo de suco uma vez por dia ou quando eu pedisse.

[…] às vezes eu estava quase desmaiando de fome, eu ia lá e ele me dava um suco de caju pequeno com um quibe de arroz (Ghaita Africana, 2020, informação verbal, grifo nosso),

Em 1991, ano do término de minha graduação, decidi que queria ter um filho, pois afinal já trabalhava […] e com 30 anos não podia mais esperar […]. Nesse último ano planejei uma gravidez para parir no final do curso, em dezembro de 1991. Porém houve uma greve que suspendeu o período. Em dezembro tive que vir para Parnaíba sem ter concluído o curso. Em 1992 tirei a criança da mama, deixei em Parnaíba aos três meses e voltei para concluir o curso com o apoio da minha família (Kora, 2020, informação verbal, grifo nosso),

Mais uma vez não foi uma trajetória fácil, ao mesmo tempo que estudava, trabalhava um turno na empresa de consultoria, fazia viagens pelo Brasil e muitas vezes ocupava o final de semana trabalhando. Para complicar mais um pouco fiquei grávida no último ano do mestrado e então solicitei prorrogação do prazo. Mesmo assim, levava o recém-nascido para minhas pesquisas de campo, junto com o pai, Leonardo, que sempre foi um companheiro muito bom.

Um pouco desestimulada, na metade de 2000 quase desisti de concluir a dissertação, mas o apoio de minha mãe e do Leonardo foram fundamentais (Kalimba, 2020, informação verbal, grifo nosso)

As dificuldades enfrentadas por essas mulheres possuem similaridades no sentido de que conciliar a maternidade com estudo e trabalho demandou delas muito esforço, determinação e apoio da família. Contudo, também possuem diferenças: é o caso de Ghaita, que enfrentou uma gravidez ainda adolescente e se deparou com rejeição da família. Em seu relato, percebemos a recusa da família frente a uma gravidez indesejada. Embora ela não se reporte a esse fato desta maneira, é possível conjecturar que a rejeição a uma jovem se tornar mãe solteira está vinculado a questões culturais e morais que eram muito fortes no século passado.

De acordo com Fonseca e Bastos (2001), o suporte familiar é fundamental para as jovens mães e se caracteriza, na maioria das vezes, como âncora, porto seguro para as adolescentes que, por questões econômicas ou emocionais, continuam a morar com sua família.

Para Lopes *et al*. (2007), grande parte dos casos de gravidez na adolescência está associada à falta de informação e ao acesso aos serviços de saúde e a situações de vulnerabilidade. O depoimento de Ghaita corrobora o pensamento da autora:

> *[…] eu não estava preparada […] eu não sabia que ia acontecer, acho que hoje eu analiso isso por conta de muita ingenuidade em relação ao mundo em que eu vivia, não tinha acesso a rádio, não tinha acesso à televisão, não tinha acesso a nenhum meio informativo que pudesse mostrar que a mulher engravidava quando ela começava a menstruar […]* (Ghaita Africana, 2020, informação verbal).

Nos relatos de Ghaita, ao longo deste eixo de análise, identificamos uma situação de extrema pobreza vivenciada nas fases da infância e da adolescência. Moradora da cidade de Tarauacá no Acre, região de seringal, enfrentou inúmeras privações, entre elas, a falta de informação sobre os riscos da gravidez quando se pratica o sexo sem o uso de métodos contraceptivos. Apesar das campanhas educativas e da veiculação de informações em vários meios de comunicação, esta é uma realidade que ainda se verifica em muitas regiões do Brasil,

principalmente em localidades que apresentam desvantagem no que se refere ao desenvolvimento socioeconômico.

Ghaita se deparou com diversos problemas em virtude de uma gravidez indesejada; já no caso de Kora, a maternidade foi desejada. Embora seus planos não tenham saído da forma como idealizou, havia o desejo de ser mãe e, para tanto, ela pôde contar com uma infraestrutura familiar.

Apesar de Kalimba contar com o apoio da mãe e do companheiro, a maternidade representou um acúmulo de responsabilidades e ela sentiu dificuldade em conciliar as diversas funções desempenhadas pela mulher moderna: estudante, profissional e mãe.

Mediante os depoimentos, percebemos o quanto foi relevante o apoio da família e dos amigos nesta trajetória educacional. Teixeira (2003) postula que as redes de solidariedade contribuem definitivamente para que os indivíduos superem as dificuldades enfrentadas em suas trajetórias de ascensão. Nesse processo de mudança social, a ajuda dos familiares e dos amigos é fundamental para eliminar obstáculos que, muitas vezes, são considerados intransponíveis.

As reflexões provocadas a partir da análise deste eixo possibilitou-nos compreender o processo de formação dessas mulheres e as dificuldades enfrentadas por elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das partícipes permitem algumas constatações. Merece destaque o fato de elas identificarem na educação a possibilidade de ascender socialmente e atribuírem grande valor ao estudo. Essa valorização tem relação com suas estruturas familiares, pois seus pais as estimulavam e, mesmo quando não dispunham de condições financeiras para realizarem investimentos mais substanciais,

o incentivo era frequente. O apoio da família e dos amigos foi essencial na superação das dificuldades.

Fica evidente em seus relatos que levavam a sério seus estudos, apresentando excelente desempenho escolar. Nos concursos a que foram submetidas sempre estiveram entre as primeiras colocadas. Tal comportamento está associado ao pensamento internalizado por elas de que, por sua condição de mulher negra, tinham que ser muito boas para adquirirem confiança e respeito.

No decorrer da trajetória de formação, tiveram que enfrentar muitas dificuldades socioeconômicas para transpor as barreiras e ingressarem na educação superior como alunas. Algumas contaram com a ajuda da política de cotas para servidoras públicas do magistério, mas não por sua condição de mulher negra. Mesmo passando por dificuldades, o ensino superior representou para elas uma grande conquista no processo de formação e abriu portas para que mais tarde retornassem a este nível de ensino na condição de docente.

O ingresso no ensino superior proporcionou-lhes vivenciar um processo de formação continuada e uma sucessão de conquistas almejadas por aqueles que desejam ascender profissionalmente. Essas conquistas culminaram na pós-graduação: Kora é mestre, Ghaita doutora, Kalimba doutoranda e Lira, especialista. É precípuo enfatizar que elas participaram das seleções dos cursos de mestrado e doutorado em instituições onde a concorrência era acirrada e foram aprovadas com excelentes resultados, chegando a ocupar em alguns casos os primeiros lugares. Isso denota o empenho, a determinação e a força de vontade, porém se faz mister evidenciar que isso não é suficiente para que este segmento étnico alcance o sucesso. Bourdieu (1998) alerta que o sucesso extraordinário de alguns sujeitos que fogem ao destino da maioria não pode legitimar a eficácia do sistema escolar no sentido de que todos tenham as mesmas oportunidades.

Para este autor, o sucesso não é uma simples questão de trabalho, esforço e determinação, pois neste complexo processo existem

outros fatores que independem da força de vontade dos indivíduos para ascenderem. Entre eles a adoção de políticas públicas que minimizem o fosso abismal que existe entre os diversos grupos étnicos no Brasil e o combate ao preconceito e a discriminação que servem de fulcro para as acentuadas desigualdades raciais de nosso país. Em suas narrativas, ficou explícito que tiveram que direcionar maiores esforços que outras pessoas para obterem essas conquistas.

Em seus relatos, expressaram, também, sentimentos de poder, vitória e satisfação, haja vista que se veem na condição de vencedoras, orgulhosas de suas conquistas, especialmente porque, mesmo frente a todas as dificuldades socioeconômicas vivenciadas, conseguiram ascender à posição de professora universitária, espaço privilegiado que, no geral, não é considerado por uma parcela da sociedade brasileira um lugar a ser ocupado pela mulher negra, já que historicamente existem lugares destinados a elas. Mediante a história de vida que construíram, é necessário salientar que se sentem referência para outras mulheres que não seguiram a mesma trajetória de sucesso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luís de. *O que é o racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus e práticas. *In*: BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. São Paulo: Celta, 2002. p.167.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 10, p. 171-188, 2002.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015. p. 63-88.

FONSÊCA, Ana Lúcia B.; BASTOS, Ana Cecília de S. Maternidade adolescente em contexto cultural: um estudo com mães adolescentes de duas comunidades na Bahia. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 86-98, 2001.

HENRIQUES, Cibele S. Do trabalho doméstico à educação superior: a luta das mulheres trabalhadoras negras pelo direito à educação superior. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, n. 37, 2017. Disponível em: http://www.osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ37art8Henriques.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdades raciais no Brasil*: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília, DF: Ipea, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino*: os limites das políticas universalistas na educação brasileira. Brasília, DF: Unesco, 2002.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça.* Rio de Janeiro: Vértice; Iuperj, 1988.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil*: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: IPEA, 2008. p. 151.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil*: um balanço da intervenção governamental. Brasília, DF: Ipea, 2002.

LOPES, Marta Júlia Marques et al. *Gravidez e maternidade na adolescência em municípios de pequeno porte e em áreas rurais na metade Sul do Rio Grande do Sul*. 2007. Projeto (Pesquisa em Ciências da Saúde) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. *In*: PACHECO, Jairo; SILVA, Maria Nilza da (org.). *O negro na universidade*: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-8.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC; Secad, 2005.

PASTORE, J.; N. V. SILVA. *Mobilidade Social no Brasil*. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. São Paulo: Makron Books, 2000.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2011. Disponível em:

www.revistas.ufg.br/index.phb/fchf/article/view/5247/4295. Acesso em: 2 jun. 2022.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. "… Um dia eu vou abrir a porta da frente": mulheres negras, educação e mercado de trabalho. *In*: Portela, Adélia (org.). *Educação e os afro-brasileiros*: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Envelope & Cia, 1997. p. 47-84.

SILVA, Cristiane Irinéa. *O acesso das crianças negras à educação infantil*: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade*: identidades e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

AFROGRAFIAS DA BAHIA: GESTOS DE UM SABER ANCESTRAL

Heloisa Lopes Silva de Andrade
Gabriela Lopes Vasconcellos de Andrade

O vocábulo *grafia* significa a representação da palavra, normalmente traduzida pela palavra escrita. Afrografia é um substantivo feminino, que significa escrita feita à mão. Assim, dizer que a escrita africana, afro-brasileira e negra é uma grafia significa trazer à tona um rememorar do corpo, uma ancestralidade, uma escrita específica que não é um gesto qualquer, tem uma especificidade da memória e do sensível, que se opõe a um saber hegemônico da linguagem escrita, para pensá-lo de forma múltipla. Ao se propor uma reflexão sobre as afrografias, desloca-se esse lugar da escrita, repensando-a como um gesto outro. Dessa forma, pensar afrografias baianas é olhar para um gesto de escrita ancestral que perpassa a vivência da Bahia.

Neste sentido, o presente ensaio busca comentar produções artístico-literárias baianas, tais como ditados de Mãe Stella de Oxóssi, a canção Reza forte, da Baiana System (2021), o poema "Quadrilha" de Lívia Natália, e o romance *Torto arado,* de Itamar Vieira Jr., no intuito de pensá-las como afrografias, isto é, gestos de saber. Tais textos e artistas foram escolhidos por conta da sua reincidência na fala dos estudantes em sala de aula na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de Educação e Pesquisa e dos Estudos Literários/Criação Literária. A partir dessa reincidência, começamos a pensar de que forma tais grafias constituem um saber da vivência baiana contemporânea.

ESCREVIVÊNCIA E LITERATURA-TERREIRO DE MÃE STELLA DE OXÓSSI E DE BAIANA SYSTEM

Ao discutir afrografias baianas, é imprescindível abordar o fazer de Mãe Stella de Oxóssi. Tendo falecido em 2019, Maria Stella de Azevedo Santos, mais conhecida como Mãe Stella de Oxóssi, foi a quinta ialorixá do Ilê Axé Opó Afonjá em Salvador, Bahia, desde 1976. Formada pela Escola de Enfermagem e Saúde Pública da Universidade Federal da Bahia, trabalhando como Visitadora Sanitária, Mãe Stella conciliou sua atuação na área da saúde com o seu fazer espiritual de axé. A ialorixá buscou defender o direito à religião, sendo ativista a favor do fim do sincretismo religioso. Por conta da sua atuação, principalmente em relação ao Axé no Estado da Bahia, Mãe Stella recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Federal da Bahia em 2005 e, em 2009, pela Universidade do Estado da Bahia. É detentora da comenda Maria Quitéria pela Prefeitura de Salvador, da Ordem do Cavaleiro pelo Governo da Bahia e da comenda do Ministério da Cultura. Em 2013, foi eleita para ocupar a cadeira 33 da Academia de Letras da Bahia, cujo patrono é o poeta Castro Alves.

No seu aniversário de 92 anos, Mãe Stella de Oxóssi lançou o aplicativo para Android Orientações de Mãe Stella de Oxóssi, com ditados escritos por ela, que fazem parte de um saber para a coletividade. Os ditados que aparecem escritos, podem ser escutados em sua voz ou ser lidos de forma livre. O conteúdo das frases versa sobre a convivência humana, como: "a falta de fraternidade produz a pobreza do mundo", até lições filosóficas de conduta pessoal, tais como: "rejeitar a dor é rejeitar a vida em toda sua plenitude" e "o caminho mais fácil é sempre o mais difícil". Ao valorar o ditado e buscar popularizá-lo através de um aplicativo, Mãe Stella de Oxóssi abre o caminho para documentar o saber do candomblé, uma religião marcada pela oralidade e ancestralidade. O próprio gênero textual ditado faz parte desse saber popular que transmite conhecimentos de geração em geração e

que costuma ser confundido com o senso comum. Mãe Stella valora este saber de axé e popular, entendendo que neles há fonte de conhecimento da própria vivência humana.

O conhecimento popular, principalmente atrelado ao candomblé, também aparece nas letras das músicas da banda Baiana System. Oriunda de Feira de Santana, Baiana System começou suas atividades em 2009 com o objetivo de encontrar novas sonoridades para a guitarra baiana e, em 2016, ganhou projeção internacional com a música Playson, que integrou o jogo *FIFA*. Lançou músicas como Capim Guiné (2017), Alfazema (2018) e Reza forte (2021). A última, composta em conjunto com B. Negão, faz parte do álbum *OxeAxéExu*, expressões que marcam a língua, a religião e a vivência negras na Bahia. Reza forte inicia com um *sample* de Canção da não violência do álbum *Cantata para Alagamar,* de 1979, composta por Waldemar José Solha e José Alberto Kaplan, para denunciar os abusos sofridos por famílias camponesas na região de Alagamar na Paraíba.

O início da música é composto, então, pelos mandamentos da não violência, como uma resposta à violência sofrida e como princípio de sabedoria do assentamento sem-terra, que viria surgir em seguida aos confrontos. Assim, segue o fragmento: "Primeiro é nunca matar/ Segundo, jamais ferir/ Terceiro, estar sempre atento/ Quarto, sempre se unir/ Quinto, desobediência das ordens de sua excelência que podem nos destruir". O trecho da música remete a uma espécie de reza, de conduta de vida, como um ditado da Mãe Stella de Oxóssi no qual se demarca a necessidade de uma coletividade e proteção, ao mesmo tempo uma insubordinação e resistência contra aqueles que ocupam os espaços de poder e de opressão. Tal intepretação associa-se ao título da música, Reza forte, assim como o seu refrão, a repetição da frase "folha de arruda pé de coelho e sal grosso", a qual elenca um rito de proteção com elementos do candomblé do benzer e abençoar antes de sair para o mundo.

A partir das escritas que retomam a oralidade, a reza e o candomblé, é possível afirmar que tanto a música da Baiana System como os ditados de Mãe Stella de Oxóssi são afrografias no sentido de serem uma forma de resistência que está no próprio ato poético. É o revisar e o retomar a memória e a vivência para si, criando outras imagens de vivências históricas. Leda Maria Martins (2021), em *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário*, discute como a coexistência religiosa e cultural marca a memória, a estética e a cultura popular a partir do conceito de afrografia, afirmando se tratar de uma forma de registro como gesto, ritual e pertencimento comunitário, ligado à ancestralidade, à oralidade e ao senso de comunidade. Sendo assim, o conceito de afrografia compõe um alinhamento de forças que dialoga com a ideia de *escrevivência,* de Conceição Evaristo (2020).

Em seu texto Da Grafia-Desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita Evaristo desenvolve o conceito de escrevivência, produzindo um texto teórico-ensaístico-literário que se utiliza da própria forma (uma espécie de relato-ensaio da memória) que vai conceituar para construir suas ideias. A autora inicia o texto falando do primeiro sinal gráfico que foi apresentado como escrita: o gesto ancestral de sua mãe. A mãe desenha um sol no chão de barro, mexendo todo o seu corpo, seu ventre e sua intimidade com a terra nessa escrita. Nesse sentido, escreve:

> Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol (Evaristo, 2020, p. 48).

Conceição Evaristo desloca o signo linguístico da sua supremacia logocêntrica da palavra racional, de prestígio, vinculada à escrita, transformando a própria escrita em outra possibilidade, no gesto.

O gesto então é tornar visível o meio como tal, enquanto movimento, sem si, na multiplicidade de si mesmo, na linguagem como pura medialidade. O gesto é o jogo de encenação da vida — encena no corpo de sua mãe —, o meio em que se torna apenas jogada, não possuída, ou representada, mas um possível de uma forma de vida. Evaristo desloca o lugar da escrita e do próprio texto teórico, que, ao invés de uma cientificidade, possibilita o gesto ancestral do relato como produção de conceitos e revisão de vivências, inclusive de apagamentos históricos, e, ao mesmo tempo, denuncia a fome que, na violência política colonial, fez com que se alastrasse no Brasil. Isto fica bastante evidente no parágrafo seguinte, em que traz a memória, assim como a revisão dos símbolos de resistência, afinal, o ato poético é um ato de resistir, revisar e romper.

> Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele, assim como os artistas das culturas tradicionais africanas sabem que as suas máscaras não representam uma entidade, elas são as entidades esculpidas e nomeadas por eles. E no círculo-chão, minha mãe colocava o sol, para que o astro se engrandecesse no infinito e se materializasse em nossos dias. Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos (Evaristo, 2020, p. 48).

O conceito de escrevivência começa a se delinear a partir de tal relato. Quando evidencia a ancestralidade e a dor, a escrita se torna uma esperança e necessidade de libertação. No entanto, como a própria autora inicia, é uma escrita deslocada, em que a vivência precisa comprometer a escrita. Dessa forma, Conceição Evaristo resume:

> […] creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz,

> dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite. (Evaristo, 2020, p. 53).

Em seguida, a autora faz uma reflexão sobre como a gênese da sua escrita está permeada por essa memória, sempre deslocando e denunciando os espaços de opressão. Em seus poemas e narrativas, existem muitas personagens pretas. Da infância, trouxe o gosto de colher as palavras pelo gesto de ouvir e contar histórias, já que não cresceu rodeada da escrita legitimada, mas da oralidade da experiência. Quando pôde frequentar a biblioteca pública, a leitura se tornou ato de resistência, uma forma de suportar o mundo. É daí que surge o seu ato poético, pois, de acordo com a autora, a escrita

> "proporcionava um duplo movimento de fuga e inserção no espaço em que eu vivia, a escrita também desde aquela época, abarcava estas duas possibilidades. Fugir para sonhar e inserir-se para modicar. Essa inserção para mim pedia a escrita" (Evaristo, 2020, p. 53).

E essa escrita vai ganhando contornos da consciência história de sujeito-mulher-negra.

Neste ensejo, Conceição Evaristo define a escrevivência como um ato de ler que oferece apreensão do mundo, em que a memória transcreve a escrita que ultrapassa os limites de percepção da vida. Assim, na visão da autora:

> Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato

> empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere 'as normas cultas'da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (Evaristo, 2020, p. 53-54).

Em uma escrevivência das mulheres pretas, há resistência no ato poético tematicamente, na forma e na vontade política de retomar a história como memória. E, por fim, diz: "a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2020, p. 54). Para a autora, escrever é uma maneira de sangrar. É resistência e fundação porque traz uma subjetividade e o registro histórico que o "centro" não quer "escutar". A escrita vaza uma subjetividade. A escrita foi formada na escuta, deslocando a supremacia da escrita. O gesto que deve ser traduzido da escrita, que diz tão mal. Escrita é traduzir o gesto em discurso.

Giorgio Agamben (2007), em *Profanações*, define o gesto como o que continua inexpresso em cada ato de expressão. O gesto não se produz ou age, mas assume e suporta, pois, nele atravessa o *ethos* (os costumes humanos) do mais próprio do humano. O fazer (*poiesis*) é um meio em vista de um fim e o agir (*praxis*) é um fim sem meios, já o gesto é ruptura dos fins e dos meios, existindo na medialidade, no movimento em si. O gesto, então, é tornar visível o meio como tal, na condição de movimento, sem si, na multiplicidade de si mesmo, na linguagem como pura medialidade. Dessa maneira, como o infame, definido pelos meios, o autor é presente no texto como gesto, como linguagem medializada, que possibilita expressão e vazio simultaneamente. Assim como a vida infame é posta em jogo e é esta a chave de leitura da autoria: o jogo. Agamben afirma que a palavra jogo, do francês *jouer*, também apresenta o significado de teatral, ou seja, as vidas foram teatralizadas, colocadas em cena. O gesto é o jogo de encenação

da vida — o meio em que se torna apenas jogada, não possuída, ou representada, mas num possível de uma forma de vida.

Assim, o gesto se traduz como um processo de escrita em memórias e vivências que atravessam o texto (além de outros fatores). A escrevivência é, assim, a escrita, uma dinâmica da vida, como o fazer de Mãe Stella de Oxóssi e as músicas de Baiana System. Essa vivência não precisa ser a sua própria, mas pode ser o gesto de contemplação das pessoas, da ancestralidade e do mundo. Assim, escreviver é também estar contemplando a vivência do outro e transformar essa vida em escrita. A escrivivência nasce com esse compromisso com a vida.

Henrique Freitas (2016), em *O arco e arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*, faz um texto teórico-gnóstico-ensaístico-poético sobre os saberes e as criações da literatura afro-diapórica/negra ou, como ele próprio conceitua, literatura-terreiro. O autor inicia o livro utilizando-se do saber e do brincar do *xirê*, definido como em um dos seus provérbios: "Xirê é o verbo brincar na língua yorubá. Brincar é enfeitiçar, é encantar". No candomblé, é o ritual em que os filhos e filhas dançam e cantam numa roda para orixás, para definir o conceito da literatura-terreiro como antiteleológico.

A palavra teologia vem de *theleo*, que significa fim ou a busca de um fim, e *logia*, o qual significa estudo ou palavra, isto é, a teleologia

é o estudo da palavra ou estudo dos fins, dos propósitos, baseando-se na ideia de progresso e racionalidade. No entanto, na multiplicidade do candomblé, em que a marcação do tempo da roda é no agora, não se coloca no jogo da *episteme* colonial-ocidental-capital, possibilita um anticentramento dessa finalidade civilizatória. Freitas (2016, p. 38) nos mostra que a literatura-terreiro

> […] é a pedra que Exu lança para fora do tempo linear da historiografia, da teoria e da crítica literárias hegemônicas afetando a Arkhé centrada em uma tradição etnologocêntrica e eurografocêntrica, sobre a qual se

> erigiu a literatura nacional no Brasil, para apontar para outra Arkhé mais aberta, afrorrizomática.

A literatura-terreiro amplia os sentidos da compreensão e do saber da literatura brasileira. No entanto, é preciso definir a palavra *Arkhé*. Para Freitas, o termo imprime força e presença à linguagem com um compromisso ético e estético com a ancestralidade, o saber e a criação do axé. O capitalismo se fundamenta em conceitos de raça para oprimir e nas formas de manutenção da colonialidade do poder-saber, é preciso questionar, tensionar e destituir tal *modus operandi* da literatura brasileira. Por isso, Freitas afirma que é preciso transformar a força plástica da ética e da estética dos saberes, tanto afro-brasileiros (africano e negro-brasileiro) quanto dos indígenas, em devir, em potência de vida. O autor salienta a necessidade dessa revisão e denuncia que "[…] exatamente por causa do flerte com esses saberes, a literatura brasileira ganhou no decurso da história uma projeção internacional, ao mesmo tempo que o epistemicídio, aliado ao genocídio, encarregou-se de tentar apagar essa alteridade como corpo físico e gnosiológico" (Freitas, 2016, p. 39).

Assim, faz-se necessário desfazer os laços com a racionalidade predatória capital, a qual sistematizou o saber a partir de classificações e categorias que minimizaram os saberes partidos da oralidade, e voltar os olhos para a tradição oral que, em sua força, é capaz de falar de pessoa para pessoa, sem hierarquias. Henrique Freitas (2016) propõe, assim, repensar o cânone da escrita literária para uma perspectiva fora da restrição e da subcategoria de uma tradição analítica. Assim, observar literaturas periféricas, indígenas, negras é uma forma de saber de encruzilhada, no qual entra Arkhé como arquivo da tradição e *Arkhé* como *xirê,* como tradição/arquivo vivo que flecha as tensões. Dessa forma, a literatura-terreiro é um campo que dilata e tensiona a literatura brasileira como um todo.

> As pilhagens teóricas e epistêmicas indígenas, africanas e afro-brasileiras se constituem como operação histórica daquilo que vem se forjando na *timeline* como literatura brasileira. Desta forma, ela precisa assumir, longe de parricídios inócuos ou da angústia de qualquer influência, que, mais que os temas, as línguas, os modos de saber e fazer, o corpo negro autoral e a literatura negra construída a partir de sua amplitude gnosiológica (não é aqui nosso foco central, mas podemos também pensar em outras questões como as indígenas) são fundamentais para que a literatura brasileira se torne o que é, usufruindo da diferença mímica que a potencializa através da rasura, mas sem apagar seus agentes, como tem sido feito (Freitas, 2016, p. 43).

O trecho versa sobre a necessidade de uma construção afrorrizomática como forma de denúncia da ambivalência da alteridade reconhecível do capital, no qual a diferença se torna unidade normalizada, fetichizada, desestabilizando-a, colocando o discurso contra si mesmo. O que se propõe, então, é um deslizamento em diferença, reiterando o que pode ser repetido e reivindicando o devir. É, por exemplo, pensar o gesto antropofágico na própria cosmologia indígena, não apagando o trabalho de Oswald de Andrade, mas tensionando-o e reconfigurando a arte, olhando o devir da arte de povos originários. Isso é uma resposta para a sociedade de controle e de exceção que foi a sociedade colonial e sua contínua colonialidade no racismo epistêmico no Brasil. A mimetização das línguas e temas indígenas pelos indianistas é outra forma de manter o genocídio e o epistemicídio.

> A violência da colonialidade do poder-saber estende-se do período colonial ao Brasil pós-independência e, se nenhuma autoria indígena e africana, quiçá a humanidade em muitos momentos, era reconhecida e legitimada sobres eles na práxis até o período novocentista, a necessidade de dizer a nação brasileira instituirá, em diversos campos, especialmente na

> literatura, a pilhagem dos saberes indígenas e negros como alternativa a uma produção nacional, ainda que estas gnoses sejam apenas tangenciadas, necessitando hoje de uma exploração sob outras perspectivas. (Freitas, 2021, p. 44).

Freitas (2021) denuncia o epistemícidio afro-brasileiro na literatura. Quando tomados como objeto, dentro de uma *episteme* que separa sujeito de objeto, sendo o objeto o outro coisificado, os saberes afro-brasileiros e indígenas são violentados a partir de uma mimetização da visão eurocêntrica. Isso custou um tipo de representatividade e construção estética das textualidades do candomblé, por exemplo, como também uma necessidade de sucessivos e prolongados processos de reivindicações políticas. Assim, faz-se necessário um movimento ambivalente: no qual não se podem ignorar os adoecimentos de artistas e escritores afro-brasileiros e a necropolítica envolvida nesse processo, assim como o epistemicídio a partir da construção de estereótipos e apagamentos; e, ao mesmo tempo, é preciso olhar e recuperar modos de saber da teia afrorrizomática da literatura brasileira, reintegrando a história e os saberes em perspectivas emergenciais e genealógicas, percebendo como tais saberes produziram/criam e produzem o próprio campo literário.

Nesse sentido, o conceito de literatura-terreiro ganha ainda mais força, pois permite ligar-se ao corpo e à cosmologia africana e negro-brasileira. Tal conceito relaciona-se às religiões de matriz africana em uma dimensão multimodal diaspórica, o qual permite uma visão rizomática e complexa da criação e do saber. É uma filosofia da ancestralidade que carrega em si uma violência fundadora, capaz de transcender o revanchismo do poder e os processos de autoimposição da colonialidade.

> Assim, como quer Nietzsche em relação à História, ela é uma literatura intempestiva. Por isso, é preciso co-mover-se para lidar com a literatura-terreiro. Seu

> principal signo: Exu. Além de Senhor dos Caminhos, dono das encruzilhadas, é o princípio dinâmico da cosmovisão africana presente na cultura yorubá. Entidade do panteão das religiões de matriz africana que não pode ser mapeada através das noções de bem e mal, ele é confundido erroneamente no sistema de leitura dicotômico das religiões judaico-cristãs como diabo, e, justamente por seu ciframento tão sofisticado ainda ininteligível para parte da crítica artístico-cultural ocidental, é reverenciado em diversas produções e constitui-se como conceito estratégico para nós (Freitas, 2016, p. 56).

Dessa forma, é possível dizer que a literatura-terreiro, em sua perspectiva rizomática, a qual explora a multimodalidade, em frente aos centramentos da escrita, do *lógos* e da raça-etnia, reorienta os saberes tradicionais e configura um saber ex-cêntrico, isto é, descentralizando tais *epistemes*. Organizam-se formas de expressões pela dança, escrita, música, oralidade, etc. Freitas põe em relevo o trabalho de Mãe Stella de Oxóssi, ialorixá, que dirigiu a comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, o qual valoriza os provérbios e a produção poética oral das africanidades, inclusive para a educação formal brasileira, pois neles há uma sabedoria secular.

> O provérbio ainda é visto como algo menor. Nas comunidades-terreiro não é necessário se reiterar sua importância, inclusive literária. Aliás, itans e os cantos litúrgicos e não litúrgicos que atravessam este espaço, além da narratividade do próprio corpo (incorporado), perfeitamente lido pelos iniciados na estrutura que desenha com gestos, apontam para um ambiente fortemente literário imenso no que enfatizo como literatura-terreiro (Freitas, 2016, p. 60-61).

Afinal, como diz Mãe Stella, os ditados populares, em sua brevidade, têm um caráter pedagógico que permite a memorização e uma agudeza crítica da vida, que facilita uma reflexão crítica, além de ser

imensa fonte de prazer e rima. Ao fim, a literatura-terreiro pode ser pensada em quatro eixos: 1) ancestralidade, memória e oralidade; 2) circularidade; corporeidade; 3) religiosidade e energia vital, isto é, vontade de viver sem barreiras; e 4) a religiosidade como forma de interação com o outro. São outros valores e outras formas de pensar a vida que se constituem como força motriz. Mãe Stella é um grande exemplo dessa escrita, assim como, em uma perspectiva multimodal, a música da Baiana System, visto que, para além das folhas de papel, sobretudo escreve nas folhas das árvores sagradas, pois, sem folha, não há axé (realização) e, logo, não tem literatura-terreiro.

LÍVIA NATÁLIA E A QUADRILHA DA NECROPOLÍTICA

Outra forma de afrografia, no sentido de apropriação e deslocamento do cânone literário, é o poema "Quadrilha" de Lívia Natália (2015, p. 137):

"Quadrilha"

Maria não amava João,
Apenas idolatrava seus pés escuros.
Quando João morreu,
assassinado pela PM,
Maria guardou todos os seus sapatos.

Lívia Natália faz uma releitura do texto homônimo de Carlos Drummond de Andrade. O poema de Drummond tem como tema central a solidão, a sensação de impossibilidade do sujeito de se conectar e estabelecer laços com os que o rodeiam, revestido a partir dos encontros e desencontros amorosos entre as pessoas. Como um poema publicado em seu primeiro livro *Alguma Poesia*, em 1930, no momento de consolidação do movimento modernista, apresenta

algumas características do modernismo brasileiro: verso livre, uso da linguagem coloquial e temáticas do dia a dia, dos acontecimentos comuns do mundo e das pessoas e o caráter narrativo. Ainda que tenha o caráter meio adolescente por trazer várias paixões não correspondidas, ao fim, demonstra a melancolia e a passagem do tempo da vida adulta, em que muitos têm um final "trágico", menos Lili, que casa com um sujeito com nome e sobrenome, demonstrando poder, logo o único que importa. "Quadrilha" é a metáfora da vida como uma dança, seus percalços e seus desencontros, sua efemeridade do cotidiano — algo da própria vida.

A poeta se apropria totalmente da escrita e da temática de Drummond, subvertendo-a, trazendo as discussões sociais e da vivência preta no Brasil. Isto já aparece no título, "Quadrilha" que, diferentemente do texto de Drummond, está entre aspas, indicando que tem outro significado, pois aqui quadrilha não se refere à dança nas festividades juninas, mas, por se tratar de uma temática da negritude e das necropolíticas e da questão da raça, a quadrilha destinada aos pretos é a quadrilha criminosa: não é possível a vivência festiva. Achille Mbembe (2018), em seu livro *Necropolítica,* define o termo a partir do conceito de biopoder. Para Michel Foucault (1999), biopoder é o domínio da vida sobre o qual o poder assumiu o controle, em que se busca a expressão máxima da soberania, o seu limite. Mbembe entende a soberania como a implementação e a manifestação do poder, isto é, dizer como a vida está inscrita na ordem do poder e quem pode viver ou morrer.

A soberania está intimamente ligada à criação de um estado de exceção. Partindo do exemplo do nazismo e dos campos de concentração, Mbembe afirma que não há paralelo de vida no campo de concentração, pois os sujeitos são desprovidos de *status* político e reduzidos ao corpo biológico, a uma condição inumana, mantendo-o continuamente fora do estado da lei. A forja do estado de exceção justifica-se no projeto moderno de soberania da razão, que, na ideia de

manutenção do progresso, da civilização e da autonomia individual, assume o discurso de luta pela autonomia, no entanto fabrica a instrumentalização generalizada da existência humana, permitindo a destruição do outro. Tal permissão decorre justamente da criação desse outro, da ficcionalização de um inimigo, que permite apelar para um estado de emergência e decidir quem vai viver e quem vai morrer. A decisão de quem é o outro se reveste do biológico, do sistema de raça. Assim, a racionalidade do biopoder justifica o racismo (pensamento de classe elitista). Mbembe (2018) afirma que o racismo é uma sombra política, em que impera a desumanidade com o estrangeiro e com o outro. Dessa forma, a política de raça é uma política de morte. O racismo é uma tecnologia do biopoder. É exercer o direito soberano de morte, em que se cria uma condição "aceitável" do fazer morrer.

O direito soberano de matar e os mecanismos de biopoder estão inscritos em todos os estados modernos, em que a percepção da existência do outro, racializado, se torna um atentado contra a vida, possibilitando sua eliminação para a manutenção da própria soberania. A partir disso, há uma "democratização" dos meios de eliminação dos inimigos do Estado, "civilizando" a morte, já que o povo se torna uma categoria retórica que lhe permite morrer. Mbembe (2018) afirma que a necropolítica é o mecanismo de manutenção da ocupação colonial na modernidade tardia. A ocupação colonial, para o autor, é a apreensão, a demarcação e a afirmação do controle físico e geográfico inscrito nas relações sociais e espaciais, em que o exercício da soberania baseia-se na extração de recurso, na categorização das pessoas (pela raça) e na subversão dos regimes de propriedade existentes. A manutenção da condição colonial é a manutenção de uma soberania que se utiliza da raça para quem importa e quem não importa quem é descartável.

Em *Crítica da Razão Negra*, Achille Mbembe (2021) continua a discussão, ao afirmar que, para uma produção de riqueza e centramentos, assim como manter os privilégios, foi preciso criar o outro,

racializado, negro, que não pertence à civilização. É autoficção da morte do outro enquanto sujeito. Mbembe (2021) observa que os conceitos de escravo e de negro se diluem, lembrando que o "negro" passa de homem-mercadoria (tráfico negreiro de escravos) a homem--metal (exploração mineira em África) e, daí, a homem-moeda (como produto de troca no capitalismo). Negro é forjado como uma categoria de sujeito descartável, o outro fantasmagórico, aquele que não é visto e que não se deseja compreender, a partir da racialização. Achille Mbembe (2021) refere-se a um "devir-negro do mundo", em que toda a Humanidade subalterna corre o risco de se tornar negra, e em que as desigualdades em que todo o processo se assenta correm o risco de se disseminar rapidamente. O racismo teria sido, assim, desenvolvido como legitimador do capitalismo, através da opressão e da exploração (principalmente vinculada à escravização e à colonização), sendo que, para sobreviver, necessitava de pressupostos raciais. O discurso colonial tem um recorte subdesenvolvido, uma vez que se articula à volta dos estereótipos de alteridade.

Ao definir esse outro pela sua negação, esse discurso torna-se refém da lógica perversa da raça, criada para a manutenção de crenças e preconceitos e que serve uns em detrimento de outros. O "devir negro do mundo" é um projeto de manutenção da modernidade europeia, transformando as pessoas em objetos, coisas e mercadorias. O projeto se comprova, na visão de Mbembe (2021), quando ninguém, nem aqueles que inventaram o negro, nem os que foram englobados por seu nome, desejaria sê-lo. Em nome desse dispositivo capitalista, foram perpetrados crimes, catástrofes e carnificinas: a escravização, a colonização e o *apartheid*. Esse projeto é inseparável da história da razão como ficção de uma raça que, por sua vez, se tornou a base de constituição da noção de civilização e, posteriormente, das noções de modernidade empreendidas pela Europa.

Nesse sentido, Lívia Natália (2015) denuncia a necropolítica do Estado, a partir da violência da polícia, ao mesmo tempo que

denuncia o cânone literário como forma discursiva de manutenção do devir negro. A autora faz isso ao se apropriar da voz privilegiada de Drummond, demonstrando que a temática da sua quadrilha não é universal, está mais ligada a nomes próprios como J. Pinto Fernandes, que podem viver a possibilidade do amor, do que a vivência da maior parte da população brasileira. Essa questão da (im)possibilidade de vivência aparece no fato de Maria não amar João, mas estar em proximidade com ele por uma relação de sobrevivência e alteridade. No poema, o futuro de ambos, o seu devir, está marcado pela morte, por conta da militarização da polícia e do genocídio da população afro-brasileira que acontece cotidianamente, o que nos remete a acontecimentos como a chacina do Cabula em Salvador, Bahia.

Maria ama os pés de João porque são sinônimos de "liberdade" (ou da luta por alguma liberdade). Por isso ela guarda seus sapatos, afinal os sapatos eram proibidos aos sujeitos escravizados. Mesmo que estivessem totalmente vestidos, os negros não podiam usar calçados para marcar o processo de escravização, a manutenção do sistema e impedir que os sujeitos circulassem, diferindo inclusive dos sujeitos libertos, criando um sistema de autoviolência. A Baixa dos Sapateiros, bairro comercial de Salvador, surgiu justamente como um lugar para comprar sapatos e encomendá-los para sujeitos recém-libertos após 1888. O bairro continua sendo popular e afrodiaspórico, perto do Pelourinho, local em que o tráfico de escravos e os acoites mais violentos aconteciam, sendo uma reapropriação da geografia da cidade. Cabe lembrar o que ocorreu com a escritora e professora Lívia Natalia, quando ela concorreu a um edital intitulado Projeto Poesia Nas Ruas, quando logrou êxito com o poema "Quadrilha", em 2016. A obra selecionada deveria ser publicada em *outdoors* em Salvador e em uma cidade do sul da Bahia. Entretanto, o que deveria permanecer por 60 dias foi demovido em três dias devido à reação de pessoas que se sentiram ofendidas pela produção literária e rasuraram os espaços, além de pedir sua retirada. O poema é uma releitura tão certeira da

realidade e do poema de Drummond, que doeu a verdade lançada sobre uma sociedade racista.

Lívia Natália se apropria do poema de Drummond. O uso da referencialidade demonstra o seu espaço como autora negra e professora doutora de literatura, além de demarcar os aspectos da construção da sua escrita afrodissidente, que dialoga com/tensiona o cânone literário. Isso tudo é possível fazer, sem entrar em questões legais de plágio ou questionar seu lugar de autoria, ainda que haja o tensionamento do lugar comum porque a literatura tem uma ética própria. Assim, ao citar uma obra anterior, o texto se torna metalinguístico e biográfico, no sentido de que aborda a trajetória e as reflexões da autora sobre a própria (de)colonialidade e afrografia. Em seu poema, há uma descolonização epistemológica, que reconfigura o pensamento e denuncia o racismo estrutural.

O ARADO DECOLONIAL DE ITAMAR VIEIRA JUNIOR

Esse processo de descolonização também ocorre em *Torto Arado,* de Itamar Vieira Junior (2019). O romance, ganhador do Prêmio Jabuti, Leya e Oceanos, em 2020, narra, em três partes, com três narradoras diferentes, a trajetória da família de Zeca Chapéu e Salustiana, protagonizada por suas filhas Bibiana e Belonísia (narradoras da obra), descendentes de escravizados. A história se passa na Fazenda Água Negra, um local fictício, que representa a síntese do sertão brasileiro e de suas relações de poder, do latifúndio e das reminiscências da escravização, marcados pela violência, pela seca, e também pelo aquilombamento e pelas crenças da ancestralidade africana, e cujo cenário é a Chapada Diamantina. A narrativa inicia com uma tragédia compartilhada pelas duas irmãs, pois, ao lamberem a faca da avó, uma delas perde a língua. Por conta disso, ambas criam

uma cumplicidade de gestos, sendo uma a voz da outra. No entanto tal cumplicidade se transformará no momento em que Bibiana decide ir embora de Água Negra com Severo, buscando uma emancipação pelo ensino formal, e Belonísia fica resgatando e mantendo o conhecimento familiar e local do cultivo da terra.

A história é marcada pelos saberes ancestrais dos ritos do Jarê, uma religião de matriz africana existente apenas na região da Chapada Diamantina. Isso aparece em toda a trama, principalmente na figura de Zeca Chapéu Grande e na terceira narradora da história, a entidade. Transformar a entidade em narradora e, ao mesmo tempo, valorar o saber do Jarê são formas da literatura, em sua possibilidade de tudo dizer, reconfigurar a *episteme*. Walter D. Mignolo (2020), em *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, discute sobre as relações de poder e as imbricações da colonialidade. O termo refere-se à manutenção de uma estrutura colonial que permanece e assume diversas máscaras para manter a opressão do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder. O autor, então, propõe uma teoria decolonial, a qual busca denunciar as violências da colonialidade, da modernidade e do capitalismo. A teoria decolonial denuncia que o pensamento colonial que atravessa o capitalismo o constitui a partir do conceito de raça, sendo um processo ontológico e epistemológico.

Os estudos decoloniais querem repensar o poder, ver a estrutura da organização, do ser, como se anulam o outro e o saber, anulação das *epistemes*. Mignolo (2020, p. 26) afirma que pensar o saber e o conhecimento é pensar o poder, ou seja, "as realizações intelectuais exigem condições materiais, e condições materiais satisfatórias relacionam-se com a colonialidade do poder". Para produzir saberes "universalizantes", é preciso poder material, e tal poder foi utilizado para a manutenção de um projeto de Ocidente civilizado que transforma o outro em outro sem alteridade. Por isso, as pesquisas nesses espaços

são marcadas tanto pelo limiar da ausência quanto pela própria permeabilidade de um pensamento que não busca o fixo, mas lida com o movente. Para explicar o que está chamando de pensamento liminar, Mignolo (2020) busca o entendimento a partir da etimologia da palavra. O termo grego *gnose* significa conhecimento de uma maneira ampla, para além da cultura acadêmica. Neste ambiente, as palavras familiares são espistemologia e hermenêutica, relacionadas às ciências e às humanidades, respectivamente, o que significa dizer:

> Na verdade, hermenêutica e epistemologia são mais familiares porque vêm sendo articuladas dentro da cultura acadêmica desde o Iluminismo. A partir daí, a hermenêutica foi remodelada em termos mais seculares que bíblicos e a epistemologia também foi remodelada e deslocada do seu sentido filosófico original (referente ao conhecimento verdadeiro, episteme, em contraste com opinião, doxa, e situada como reflexão a respeito do conhecimento científico). Coube à hermenêutica o domínio do sentido e da compreensão humana e à epistemologia, o do conhecimento e da verdade (Mignolo, 2020, p. 31).

Diferentemente, a *gnose* pertence ao campo semântico, mesmo sendo uma palavra que desapareceu do campo do saber.

> Os verbos gignosko (saber, reconhecer) e epistemai (saber, ter conhecimento de) sugerem uma conceitualização diferente do conhecimento e do conhecer. A diferença, na obra de Platão, entre doxa e episteme é bem conhecida, a primeira indicando um tipo de conhecimento guiado pelo bom senso e a última um conhecimento de segundo grau, um conhecimento sistemático, orientado por regras lógicas explícitas. A gnose parece ter surgido da necessidade de indicar um tipo de conhecimento. Os filólogos gregos, entretanto, recomendam que não se estabeleça uma distinção rígida entre gnose e episteme e sim que

> se examinem seus usos específicos em cada autor (Mignolo, 2020, p. 31).

O termo desenvolveu-se, principalmente por conta dos estudos teológicos, um tipo de conhecimento não acessível à experiência dos sentidos — conhecimento místico ou pura lógica — e, por isso, no mundo colonial moderno, se tornou restrito à filosofia analítica e saindo do campo semântico do saber como um todo. Para ele, o termo interessa, pois possibilita pensar o saber de forma mais ampla e não por um paradigma colonial, capital e moderno da filosofia, principalmente pensando outras formas de construção do saber filosófico. O exemplo escolhido, então, é o do pensamento africano que se contrapõe à filosofia eurocêntrica, denunciando os processos de subalternização das formas de conhecimento, pautando-se no pensamento de Valetin Y. Mudimbe. O termo *gnose*, já rejeitado por sua falta de especificidade, funciona como uma chave de leitura para pensar outras formas de "filosofia" e "epistemologia".

> A apreensão da complexidade do conhecimento sobre a África, por aqueles que lá viviam há séculos e pelos que lá foram para ocidentalizá-la, exigia uma conceitualização da produção do saber que ultrapassasse as duas gnoses e fosse capaz de, simultaneamente, enfatizar a relevância crucial do 'sistema africano tradicional de pensamento'. Mudimbe observou que, etimologicamente, gnose liga-se a knosko, que no grego antigo significa 'saber'. Mas, mais especificamente (Mudimbe observa), significa 'procurar saber, indagar, método de conhecimento, investigação e, mesmo, conhecimento de alguém. A palavra frequentemente usada num sentido mais especializado, o do conhecimento superior e esotérico (Mignolo, 2020, p. 33).

Mignolo (2020) se apropria do termo, utilizando o termo *gnose* no sentido do conhecimento como um todo, incluindo a *episteme* e a *doxa*. O autor chama, assim, de "gnose liminar" a perspectiva

subalterna do saber — o conhecimento concebido nas margens, sendo uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento como um todo (sobre as línguas hegemônicas, as traduções, os conflitos culturais, independência e descolonização). Assim, "a gnose liminar constrói-se em diálogo com a epistemologia a partir de saber que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais" (Mignolo, 2020, p. 34). Desse modo, o objetivo é a descolonização e transformação do conhecimento e da colonialidade do poder. "Não se trata de uma nova forma de sincretismo ou hibridismo, mas de um sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial" (Mignolo, 2020, p. 35). A revisão, assim, é do pensamento ocidental como um todo, conflitando a memória do seu sistema de racialização e exclusão em prol do capital.

Em *Torto Arado*, além do Jirê, o saber local como uma possibilidade decolonial atravessa a tessitura literária no próprio título da obra, ao tematizar o conhecimento da terra. Isso fica evidente quando Belonísia, a irmã que perdeu a língua, mas não perdeu a expressividade, decide falar e a palavra que escolhe é arado.

Assim, narra:

> Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar grãos de arroz em torrões marrons e vermelhos revolvidos. Gostava do som redondo, fácil e ruidoso que tinha ao ser enunciado. 'Vou trabalhar no arado.' 'Vou arar a terra.' "Seria bom ter um arado novo, esse arado está troncho e velho." O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada. Tentei outras vezes, sozinha, dizer a mesma palavra, e depois outras, tentar restituir a fala ao meu corpo para ser a Belonísia de

antes, mas logo me vi impelida a desistir. Nem mesmo quando o edema se desfez consegui reproduzir uma palavra que pudesse ser entendida por mim mesma […].

Durante todos esses anos, somente quando estava só, e mesmo assim muito raramente, ousava dizer algo. Era um tipo de tortura que me impunha de forma consciente, como se a faca de Donana pudesse me percorrer por dentro, rasgando toda a força que tentei cultivar desde então. Como se o arado velho e retorcido percorresse minhas entranhas, lacerando minha carne. Se esvaía toda a coragem de que tentei me investir para viver naquela terra hostil de sol perene e chuva eventual, de maus-tratos, onde gente morria sem assistência, onde vivíamos como gado, trabalhando sem ter nada em troca, nem mesmo o descanso, e as únicas coisas a que tínhamos direito era morar lá até quando os senhores quisessem e a cova que nos esperava fosse cavada na Viração, caso não deixássemos Água Negra.

Mas eu persistia e repetia as palavras mais duras, as que não gostamos de ouvir, para mim mesma, nos caminhos que percorria sozinha e que com o passar do tempo foram se tornando mais frequentes. Não me furtava a dizer o que faria muitos correrem, temendo a virulência de uma língua. Eram palavras repetidas por minha voz deformada, estranha, carregada de rancor por muitas coisas, e que só fez crescer ao longo dos anos. Agora, com os maus-tratos de Tobias, elas se tornaram mais vis, eram gritadas por minhas ancestrais, por Donana, por minha mãe, pelas avós que não conheci, e que chegavam a mim para que as repetisse com o horror de meus sons, e assim ganhassem os contornos tristes e inesquecíveis que me manteriam viva (Vieira Junior, 2020, p. 127-128).

O arado, em toda a sua ambivalência torta, como a voz de Belonísia, representa o instrumento arcaico e obsoleto, como a manutenção da colonialidade, da necropolítica e das marcas da escravização no Brasil. Mas também marca a possibilidade de constituir um saber outro — saber de resistência, como o arar da terra, contínuo, derradeiro, trabalhoso. Arar a terra se torna o arar a palavra, se torna matéria de escrevivência da fala e da escrita, do esforço de semear a consciência, a dor e a história. No romance, o torto arado se torna símile da própria escrita como gesto ancestral, com o semear de um outro tipo de saber — o do Jirê, do quilombo e da coletividade. Belonísia narra, nos fragmentos, todos os mecanismos da necropolítica que operam na fazenda Água Negra, assim como a sua própria fratura nesse sistema que teima em sobreviver, mesmo sem poder falar. Belonísia rasga o solo, como rasga a palavra para fazer vida, em seu horror e pluralidade. Seu gesto afrográfico é como o risco da terra da mãe de Conceição Evaristo: um gesto de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, procuramos mapear, a partir da escolha de alguns autores, motivadas pela reincidência deles como referência dos estudantes das universidades públicas de Salvador, na Bahia, como as afrografias baianas produzem deslocamentos do olhar ao evidenciar as produções de Mãe Stella de Óxossi, Baiana System, Lívia Natália e Itamar Vieira Junior. Em diálogo com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, a tessitura literária afirma a força da ancestralidade corporificada e criadora. Analisamos como esse conceito, através da experiência artística, é uma potência não só para enunciar saberes, mas também denunciar as estruturas de poder. Aprendemos que o gesto da escrevivência é um sopro de vida da memória e do corpo. Nesse sentido, entendemos que as afrografias baianas envolvem, ao

mesmo tempo, uma série de transformações em relação ao modo de conceber o conhecimento como poder. Discutimos, a partir de Mignolo (2020), como o projeto colonial-capital forja saberes "universalizantes", ligados à lógica da *episteme*. A proposta do autor induz-nos a repensar outro campo semântico, o da *gnose*. Conclui-se, então, que as produções analisadas tematizam algumas das muitas afrografias baianas como um saber constelar, múltiplo e revolucionário — os quais descentralizam o cânone literário e possibilitam um saber-vivência. Tal saber denuncia o capitalismo racional, racista e imperialista, afirmando uma epistemologia negra-ancestral. São obras em que o substrato da vivência-terreiro se torna um ato político de resistência e de reconfiguração do mundo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Profanaçõe*s. Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARRETO, R. de O., Carrieri, A. de P., & Romagnoli, R. C. (2020). O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, 18(1), 47–60. https://doi.org/10.1590/1679-395174655

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós:* reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-56.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Henrique. *O arco e a arkhé*: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

MARTINS, Leda. *Afrografias da memória*: o Reinado do Rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: Ed. n-1, 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: Ed. n-1, 2018.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NATÁLIA, Lívia. "Quadrilha". *In*: NATÁLIA, Lívia. *Correntezas e outros estudos marinhos*. Salvador: Ogum´s Toques Negros, 2015. p. 137.

REZA forte. Intérprete: Baiana System. Compositores: Russo Passapusso, SekoBass e BNegão. In: OXEAXEEXU. Intérprete: Baiana System e participação de BNegão. [S. l.]: [s. n.], 2021, faixa 1.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2020.

ENTRE TENSÕES POLÍTICAS E O MANIFESTO: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Darla Fróes de Souza
Maria da Anunciação Conceição Silva
Patrícia Cerqueira dos Santos

Esse artigo nasce e é construído por seis mãos, fruto de debates desenvolvidos no grupo de pesquisa Fateliku, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trata-se de um estudo teórico que tem a intenção de problematizar as implicações da política na formação de professores e do currículo da educação básica a partir da articulação com os movimentos sociais, ocorridas no período de 2013 a 2016, no âmbito da governança no município de São Paulo.

Ao longo das análises, evidenciamos algumas reflexões sobre as armadilhas que as políticas de governo podem gerar para os diferentes sujeitos, quando não se tornam uma política de Estado. No fluxo das tensões políticas, partidárias e ideológicas, que marcam o fim do curso de formação de professores na perspectiva antirracista, nasce um documento de referência que reflete insatisfações coletivas: *Manifesto Educação e Cultura(s) em Campo Limpo e M'Boi Mirim*, construído por intelectuais orgânicos que advogam pela educação antirracista. Este documento também é utilizado ao longo do artigo para problematizar as tensões políticas e pedagógicas que emergem em decorrência da mudança na gestão do governo municipal de São Paulo.

A anunciação da categoria intelectual orgânico, neste estudo, dialoga com o pensamento de Reis (2016), ao analisar os estudos de

Gramsci e defender que os intelectuais orgânicos são aqueles líderes que emergem da Sociedade Civil com legitimidade social e política para visibilizar as ações coletivas dessa instabilidade em disputa no centro e nas periferias do Estado.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

As inferências anunciadas neste artigo sobre políticas públicas e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não têm a pretensão de resgatar o processo histórico das políticas públicas brasileira, dessa forma, faremos um recorte temporal para evidenciar informações que convergem para a ideia inicial do texto. Por reconhecermos o valor político e a luta histórica que foi construída durante décadas para a homologação e a implementação no Brasil da Lei 10.639/2003, optamos em demarcar sua existência, estando cientes de que a referida lei foi modificada pela Lei 11.645/2008. Gomes (2001, p. 23) destaca que essas leis têm o propósito de

> [...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) é a legislação máxima da educação e sua implementação é obrigatória para os diferentes níveis de ensino. A intenção das alterações feitas com as leis 10.639/2003 e 11.645/2009 na LDB/1996 é de contribuir para

ampliar a representatividade, a valorização e o legado histórico dos povos negros e indígenas em nossa sociedade. A Lei 10.639/2003 permite interrogar as intenções dos conteúdos presentes no currículo oficial. Isso é importante pois é através do currículo oficial que são eleitas as prioridades dos conteúdos que devem ou não ser ensinados na escola. Esse poder de selecionar conteúdos também tem a capacidade de anunciar silêncios e naturalizar ou não conteúdos e formas de representação da diversidade étnico-cultural brasileira.

A escola apresenta, através do currículo oficial, uma construção política de representações dos diferentes sujeitos e suas funções sociais. Entender a função e o potencial do currículo oficial implica entender que as leis 10.639/03 e 11.645/2009 têm o potencial democrático de construir um novo desenho da sociedade brasileira, através do reconhecimento e da valorização do legado da população negra e indígena para o território brasileiro. Afinal, a escola é um espaço privilegiado para essa tarefa, já que é "sistemática, constante e obrigatória" (Figueira, 1999, p. 21). A educação brasileira é um celeiro que apresenta múltiplas demandas de políticas públicas, a exemplo da questão racial. Sendo assim, passa a ser "tarefa da escola fazer com que a História seja contada por mais vozes, para que o futuro seja escrito por mais mãos" (Santos, 2001, p. 20).

Nas últimas décadas, a implementação das políticas públicas na educação brasileira tem favorecido a revisão crítica dos mecanismos necessários à tomada de consciência política e compreensão da realidade vivenciada pela população negra e indígena. Evidenciam, ainda, a importância da implementação das políticas públicas como motriz do compromisso do Estado brasileiro em modificar desvantagens históricas. Sendo assim, defendemos que a criação, gestão e/ou implementação das políticas públicas podem ser analisadas como possíveis chaves das ações concretas do Estado voltadas para sanar ou minimizar as desigualdades de grupos em desvantagens educacional, social, política, racial, dentre outras. Com reais intenções e possibilidades para transformar-se

em uma política de Estado, no caso da educação, "quanto mais rápido o gestor consiga enxergar os problemas, mais tempo terá para planejar a ação necessária" (Chrispino; Dusi, 2007, p.88).

Os argumentos de Höfling apresentam uma dimensão das políticas públicas percebidas "como o 'Estado em ação'; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (Höfling, 2001, p. 343). Neste estudo, a ação do Estado é materializada por meio da proposta de formação de professores desenvolvida por ativistas dos movimentos sociais com o objetivo de implementar uma proposta curricular de educação antirracista, com base nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

As políticas públicas podem ser assimiladas, também, a partir dos estudos de Garcia (2018 apud Frischeisen, 2000, p. 78), como diretrizes, princípios, metas coletivas conscientes que direcionam a atividade do Estado, objetivando o interesse público. Neste sentido, as políticas públicas evocam uma linha de ação coletiva, concretizada por direitos sociais declarados e garantidos pelas leis, aqui representada pela Lei 10.639/03 e alterada pela Lei 11.645/08, criada com o intuito de **estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino.**

A implementação dessas leis abre, dentre outras coisas, o diálogo político, pedagógico e democrático para o combate ao racismo através da educação. Para que isso ocorra, é fundamental e necessário um processo de qualificação docente que favoreça as habilidades e competências necessárias ao exercício profissional e que considere as possibilidades de construir, através de um currículo antirracista, ferramentas de mudanças ideológicas e identitárias de combate ao racismo para os diferentes níveis de ensino, desconstruindo uma engrenagem pedagógica em que tanto a cultura quanto a identidade negra e indígena sempre foram colocadas como categorias inferiores.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 contrapõem-se nessa medida às práticas que situam essa população como alegorias folclóricas,

escravizadas ou em condição subalternizadas, o que é imperativo para a formulação de políticas públicas. Estas também podem ser entendidas como ações de governo impulsionadas pela expectativa de governantes públicos, movimentos sociais ou membros da sociedade que, ao identificar uma demanda coletiva, organizam soluções e executam ações para superar problemas de interesses coletivos que devem ser monitorados através de indicadores e avaliados por meio de resultados previamente estabelecidos.

A Constituição de 1988 estabeleceu diretrizes para a concretização das políticas públicas com a finalidade de garantir o avanço de toda a população rumo aos direitos fundamentais. Confere "princípios da democracia representativa e da democracia participativa, […] reconhecendo a participação social como um dos elementos-chave na organização das políticas públicas" (Beghin; Jaccoud; Silva, 2005, p. 374). O debate sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.549/2008 em contexto participativo e democrático, tal como foi pensado e desenvolvido nos cursos de formações de professores na cidade de São Paulo de 2013 a 2016, nos remete à necessidade de pensar sobre a relevância das políticas públicas.

As políticas públicas de ação afirmativa no Brasil são frutos de lutas incansáveis do movimento negro brasileiro. Elas estão alicerçadas no conceito de equidade presente na constituição, que tem o propósito de tratar os desiguais de forma desigual. Isto é, promover estímulos a todas as pessoas que não tiveram igualdade de oportunidades em função da discriminação racial.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) estabeleceu, por unanimidade, a constitucionalidade das ações afirmativas, consideradas políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país. As organizações da sociedade civil, os movimentos sociais e a iniciativa privada são atores importantes, desenvolvendo suportes de forma conjunta ou complementar ao governo. A Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 são políticas de ações afirmativas na medida em que alteram

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Essas leis têm o propósito de incluir no currículo oficial da educação básica a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

As políticas públicas voltadas para os povos e comunidades tradicionais são recentes em terras brasileiras. Passaram a integrar a agenda do governo federal em 2007, através do Decreto n. 6040, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República.

Ramos (2014) assevera que as legislações, além de documentos jurídicos, expressam lutas políticas em relação às funções da educação. Algumas dessas funções são, muitas vezes, intencionalmente ignoradas pelas instituições e/ou pelo Estado. Tratando-se de políticas de governo, essa possibilidade de invisibilidade de ações, desenvolvidas pelos adversários políticos, é recorrente e, em alguns casos, naturalizada. No percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, é possível evidenciar uma relação indissociável com o conservadorismo do Estado e da sociedade, forjados para garantir a manutenção das desigualdades em grupos raciais específicos.

O CONTEXTO PAULISTA DE 2013 A 2016 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No período de 2013 a 2016, é introduzido no plano do governo Fernando Haddad, através da Meta 50,[1] um conjunto de ações para agilizar a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os dados emitidos pela diretoria pedagógica em conjunto com a Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo (DIPED-DRE/CL)

[1] Meta 50. Ver em: https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/03/confira-100-metas-da-gestao-haddad-na-prefeitura-de-sp.html.

indicaram que, ao longo de quatro anos, foram certificados mais de 12 mil profissionais da educação (coordenadores, supervisores pedagógicos, professores e diretores).

Os procedimentos para a implementação e êxito dessas políticas exigiram mudanças no desenvolvimento das metodologias existentes e a construção de um currículo que incorporasse os requisitos legais e as produções artísticas, literárias e de histórias brasileiras produzidas nos territórios da periferia da Zona Sul de São Paulo.

Para realizar cursos de formação continuada com os professores que atuavam nesses territórios e garantir as mudanças necessárias no currículo, a Secretaria Municipal de Educação fez uma articulação com os movimentos sociais e culturais dos territórios de Campo Limpo e M'Boi Mirim, destacando a importância para as classes populares que habitam a periferia e que frequentavam as escolas públicas, da defesa de uma educação antirracista e emancipadora, diante da nova política que se instaurava na cidade de São Paulo e no Brasil.

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação, destaca-se o incentivo estratégico aos docentes para a convivência com saraus, mostras culturais e outros encontros formativos. Uma metodologia diversificada e necessária para atender uma diversidade de sujeitos inseridos em contextos periféricos por meio da defesa da educação como movimento sistêmico, dinâmico e que se comunica através de múltiplas formas de linguagens. Este entendimento permitia aos diferentes sujeitos e espaços a possibilidade de construírem e promoverem metodologias e práticas antirracistas, ao mesmo tempo que dialogava com o pensamento de Grilo (2019), segundo quem, para pautar as discussões sobre o currículo escolar, é preciso legitimar a proposta através da articulação com os movimentos socioculturais locais, pertencentes ao cotidiano da escola. Ademais, essas ações ganham respaldo, também, nas orientações das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (Brasil, 2004), que defendem que as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, junto

com a participação de grupos do Movimento Negro, de grupos culturais e da comunidade, sejam efetivadas a partir do território onde a escola está inserida.

Gramsci (1891-1937), em sua breve existência física, deixou um legado da escola como práxis revolucionária. A escola como espaço político implicado, onde o periférico está centrado como sujeito do conhecimento, como episteme de existências singulares. É na tradução de seus intelectuais periféricos que a rua, as escolas, as igrejas, os terreiros, as batalhas de rap, os saraus, os slam, os bailes, os sambas, as praças, os campos de futebol, as casas, a vida privada e pública seguem a jusante desse terreno político, produzindo na periferia uma intelectualidade contra-hegemônica, capaz de propor novas emancipações políticas da existência.

Soma-se a isso a possibilidade de estar sob a coordenação dos professores a elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial,[2] desenvolvidos pelos ativistas dos territórios de Campo Limpo e M'Boi Mirim, posteriormente denominados intelectuais periféricos. Nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* de 2013 está expressa a necessidade da existência de uma base nacional comum na Educação Básica:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O currículo para a formação inicial ou continuada precisa estabelecer relações diretas com a realidade escolar, de modo a assegurar aos docentes conhecimento e preparação pedagógica para realizar as

[2] Ver BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2004.

intervenções e ações que se façam necessárias em seu cotidiano de trabalho. Uma prática pedagógica que busque valorizar sempre a dialogicidade e o respeito às diferenças de gênero, raça, orientação sexual, dentre outras.

> […] Formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital (Macedo, 2002, p. 13).

Os princípios orientadores da formação básica comum e da chamada parte diversificada fundamentam-se nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* de 2013. O documento destaca que a base nacional comum e a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido em sua totalidade (Brasil, 2013). O desenvolvimento integral do cidadão precisa perpassar, segundo o documento, a especificidade dos diferentes campos do conhecimento (Brasil, 2013). Define-se que:

> A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes (Brasil, 2013, p. 31).

As palavras-chave presentes nas reformas educacionais são: "educação cidadã crítica, educação democrática, educação participativa, educação emancipadora, educação humanizadora" (Tonet, 2016, p. 38), elementos fundamentais na construção de sentidos que o currículo da educação básica deve expressar. As *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* de 2013 realçam a necessidade de articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental como caminho possível para que a formação básica do cidadão garanta uma convergência com interesses mais amplos, como a realidade local, as necessidades dos estudantes e as características regionais da sociedade, da cultura e da economia. Por isso mesmo, essa articulação perpassa todo o currículo, sendo chamada de "complementaridade" (Brasil, 2013, p. 113).

A formação de professores está entre os requisitos necessários para atender às exigências da profissionalização docente, pois contribui, entre outras coisas, para a atualização das habilidades indispensáveis ao exercício crítico da docência. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 61) afirmam que "[...] a profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação". Esse processo formativo de cunho antirracista contribui para habilitar a equipe docente no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e relacionais com os discentes que promovam igualdade de condições e de oportunidades no cotidiano da escola.

Cruz (2014) reconhece a importância da formação continuada, contudo salienta que a formação continuada nunca será a guardiã das possibilidades de desconstrução das lacunas trazidas pela formação inicial. A formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, não agrega a atribuição de "redentora". Ela deve reunir ferramentas para que o professor tenha a possibilidade de permanecer estudando sobre as novas emergências e situações que envolvem a aprendizagem docente. Isso permite a constante atualização em

relação ao seu contexto e ao mundo, levando em consideração os aspectos científico, social, cultural, econômico, entre outros.

Sendo assim, a formação continuada deve estabelecer diálogos inseparáveis entre a tradição do conhecimento científico, associado com a diversidade de saberes que refletem a realidade social imposta ao professor no cotidiano da sala de aula. Considerando que a função da educação escolar é, segundo Saviani (2011), identificar os conteúdos prioritários e fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e evolução do ser humano na sua formação, o currículo necessita avaliar quais conteúdos produzidos historicamente precisam ser selecionados para compor o currículo escolar a fim de que se transformem verdadeiramente em uma ferramenta que promova a emancipação do ser humano.

A política pedagógica desenvolvida pela gestão da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, DRE-CL, situada na periferia da Zona Sul de São Paulo, foi importante pois provocou o reconhecimento da intelectualidade desses sujeitos e de suas ações. Contribuiu, também, através de atos políticos — como a inclusão da cultura local no processo de formação docente —, para a construção de currículos escolares capazes de valorizar as histórias, memórias, culturas, identidades e diferenças presentes na constituição da população que habita esse território com suas raízes afrodiaspóricas e indígenas.

Esse processo de desenvolvimento da política de formação de professores foi importante na medida em que a diversidade na educação foi anunciada e incluída a partir da compreensão de que todos os indivíduos são iguais em direitos e que as diferenças precisam ser respeitadas. Ou seja, é por meio dela que estudantes e professores passam a ter mais respeito e consciência das diversidades de gênero, raça, classe e religião em uma perspectiva que ultrapassa o contexto da sala de aula.

Quando falamos em diversidade, nos referimos às diferentes formas de existir no mundo, que não estão dissociadas das dimensões

de classe. Durante muito tempo as culturas periféricas foram visibilizadas como inferiores e marginalizadas. A inclusão das culturas periféricas no processo de formação de professores se relaciona com a ideia de cultura como rede que envolve diversas configurações sociais e considera que, em um país tão diverso como o Brasil, tanto do ponto de vista racial quanto cultural, não há mais espaço para uma visão colonial da cultura.

AS TENSÕES POLÍTICAS FAZEM SURGIR UM MANIFESTO

As ações de formação de professores articuladas com os movimentos sociais, empreendidas no período de 2013 a 2016, inseriram novas metodologias e estabeleceram um cisma pedagógico com o caráter tecnicista e excludente existente na educação local. Com isso, reorientou a forma de fazer e pensar a educação e o currículo com impactos positivos, identificados em alguns estudos e pesquisas empreendidos pela Secretaria de Educação e pelo sindicato dos professores local. Para o grupo político que chegava ao poder municipal, as mudanças ascendentes na educação não foram suficientes para evitar que as divergências ideológicas e partidárias colocassem um ponto final no trabalho que estava sendo, exitosamente, executado.

Lopes (2018) sinaliza ser importante considerar que, se há desigualdades no sistema educativo — e essas desigualdades existem —, isso se deve ao investimento desconforme na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e das alunas. Entende-se que a mudança nas desigualdades presentes no sistema educativo passa, necessariamente, pela construção de políticas de Estado.

Em 2016, com a destituição de um governo legítimo no âmbito federal pelo impeachment da ex-presidenta da República, Dilma

Rousseff (PT), e com a não reeleição de Fernando Haddad (PT) à prefeitura de São Paulo, várias ações que visavam implementar políticas de Estado passaram por enfraquecimentos com a retração de recursos públicos, especialmente nas áreas de saúde e educação. Dessa forma, encerrava-se o ciclo de trabalho e ações que buscavam transformar, dentre outras coisas, as desigualdades na educação com a implementação de políticas de Estado, a exemplo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e da política de formação de professores para implementação das respectivas leis no município de São Paulo.

Anunciou-se, com a eleição de João Doria, um novo governo municipal, que propôs mudanças na forma de lidar com as necessidades pedagógicas de formação de professores e de melhoria da aprendizagem, tornando ausente a escuta e o respeito pelos principais envolvidos com a realidade social e pedagógica da educação municipal. Os representantes dos movimentos sociais, da Secretaria Municipal de Educação e os professores, ao fazerem críticas às mudanças propostas pela nova governança, "não supõe[m], pelo oposto, defender que na escola pública esteja tudo bem. Implica reconhecer que existem alternativas a serem construídas para melhorá-la. Assume[m] que melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la" (Freitas, 2018, p. 129).

E, neste caso, mudar significava reorganizar, reorientar para garantir a manutenção de uma estrutura política educacional que não pretendia nem tinha interesse em superar os problemas ou fatores que contribuem para as desigualdades educacionais. As mudanças propostas pelo governo de João Dória ameaçavam direitos conquistados através das lutas históricas dos movimentos sociais negro e indígena pautados pelas referidas leis. Soma-se a isso o total desrespeito aos ganhos pedagógicos que a política desenvolvida pelo governo anterior trouxe para a educação municipal. Não se deve ter

> A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica

> com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico (Lopes, 2018, p. 25).

Diante dos desafios impostos pelo governo de Joao Dória, representantes dos movimentos sociais, responsáveis pela formação de professores, cientes de que, como política de Estado, as orientações que movem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 permaneceriam, diferentemente das ações empreendidas para a formação de professores no período de 2013 a 2016, que eram políticas de governo e não tinham argumentos legais que assegurassem sua continuidade. Constituiu-se, então, uma arena que envolvia as limitações e as possibilidades operacionais, legais e participativas, que diferem as políticas de Estado das políticas de governo. Nos documentos oficiais do governo brasileiro, as políticas públicas são necessárias "para atuar sobre a fonte ou a causa de um determinado problema ou conjunto de problemas buscando solucioná-los ou minimizá-los" e correspondem ao "conjunto de intervenções e diretrizes emanadas de atores governamentais que visam tratar, ou não, problemas públicos e que requerem, utilizam ou afetam recursos públicos" (Brasil, 2020).

Entender a função das políticas públicas é o ponto de partida para diferenciar as políticas de Estado das políticas de governo e compreender o episódio ocorrido nos territórios de Campo Limpo e M'Boi Mirim em São Paulo. Embora houvesse uma fotografia dos avanços pedagógicos e das aspirações do público beneficiado, os argumentos utilizados pelos profissionais da educação e representantes dos movimentos sociais não foram suficientes para garantir que as ações se transformassem em política de Estado, evidenciando que os governos são temporários, têm ideologias e interesses partidários. Entretanto, a necessidade de superar as desigualdades em convergência com os interesses e aspirações da coletividade deve ser permanente.

É fundamental identificar e reconhecer a existência dos problemas coletivos que envolvem a educação — por exemplo, evasão e repetência escolar, melhoria da qualidade do ensino, equidade racial, diversidade cultural — como questões públicas. Isso abre possibilidades para transformá-los em possíveis demandas a serem atendidas por uma política pública, preferencialmente de Estado. Afinal, as possibilidades de efetivação dos problemas coletivos ganham caráter legal quando se tornam uma política pública de Estado, que podem ser permanentes ou não, a exemplo das políticas afirmativas.

É nesta arena de tensões, reivindicações e incertezas ideológicas, legais e partidárias que representantes dos movimentos sociais construíram um documento que denominaram *Manifesto*. A expressão manifesto nos remete aos estudos de Benjamin, que afirma que a possibilidade do retrocesso político pode "dissolver a visão confortável e preguiçosa da história como 'progresso' ininterrupto" (Benjamin, 1994, p. 65). O *Manifesto* foi impresso e entregue aos presentes no evento Encontros Decoloniais, que marcou o encerramento das ações de formação continuada na Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, em 1º de dezembro de 2016. Profissionais da educação e dos movimentos sociais, que se autointitularam intelectuais orgânicos das periferias da Zona Sul de São Paulo, vinculados à educação e aos movimentos sociais, constroem e assinam, de modo coletivo e heterogêneo, um documento que denominaram de *Manifesto: Educação e Cultura(s) em Campo Limpo e M'Boi Mirim*. Dentre os objetivos desse documento, está a defesa da educação popular e emancipatória, que pode se estabelecer como elemento concêntrico para dirimir as ameaças feitas pela "naturalização de verdades universalizadas e universalizantes a respeito do que é o conhecimento, do que somos nós e do que são os outros" (São Paulo, 2016).

> Nós, profissionais da educação dos territórios de Campo Limpo e M'Boi Mirim, representantes dos movimentos socioculturais que aqui atuam e convidadas(os) das

> demais regionais do município de São Paulo viemos a público com a aparente intenção de comunicar contra os perigos que o novo tempo anunciava, e convocar para a luta em defesa da educação popular, antirracista e emancipadora (São Paulo, 2016).

Para Bobbio (1997), o 'nascimento' de um manifesto, na maioria das vezes, gira em torno de dois temas: a opressão que envolve todas as violações dos direitos do homem e os momentos de estado de exceção, o que compreende a guerra e as violações de direitos humanos de pessoas de diferentes origens. Em ambos os casos, o propósito pode ser a tentativa de resolução de um grande problema com origens diversas, a partir do qual o intelectual se ergue como porta-voz para denunciar um conjunto de exigências. A ação político-pedagógica dos intelectuais do *Manifesto* marcou uma posição contra-hegemônica dos pressupostos da educação popular, emancipatória e antirracista.

A leitura do *Manifesto*, em assembleia pública e com a participação de mais de 2 mil profissionais da educação e representantes dos movimentos sociais, provocou o "despertar no passado as centelhas de esperanças" (Löwy, 2005, p. 323), por anunciar que "também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer" (Löwy, 2005, p. 323). Do ponto de vista político, o inimigo não estava apenas vencendo, mas ganhava novos aliados e seguidores que ameaçavam, por meio de suas políticas, as vidas e os direitos conquistados em lutas históricas. Deste modo, o *Manifesto* é sobretudo esta centelha do passado na qual as lutas de inúmeros movimentos sociais legaram à sociedade agentes com legitimidade política e social que, a partir desta rede rizomática, como propõe Deleuze-Guattari (1995, apud Barreto; Carrieri; Romangnoli, 2020, p. 128), inserem os saberes localizados como ato de existência e resistência.

A existência e a resistência que a rede rizomática reelabora a partir de saberes localizados são centrais para efetivar novos significados de ser e estar nas periferias, construindo e transformando a educação através

da valorização das identidades raciais e culturais locais. As emergências do negativo como um 'eu' inexistente, não modelar ou ainda politicamente não circunscrito à esfera da cidadania burguesa de direitos modernos, reforçam a criação de utopias de enfrentamento político nas artes, nas literaturas, nas estruturas de gênero, raça e religião. A percepção e a vivência de raça, gênero e classe são elementos indissociáveis dessa rede rizomática de saberes localizados e da produção de novas utopias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo traz elementos acerca das mudanças promovidas para a educação e o currículo através de uma política de governo que dialogou com os movimentos sociais para implementar uma política de Estado, as leis 10.639/2003 e 11645/2008. Essas políticas têm o compromisso de reparar assimetrias raciais e culturais na Educação Básica para a população negra e indígena. Para que isso ocorra, é preciso compreender os contextos de desigualdades raciais e culturais onde as escolas estão inseridas e, principalmente, compreender que as políticas públicas de Estado e de governo são diferentes, mas se destinam à resolução de questões coletivas.

No Brasil, a educação envolve interesses coletivos: é um direito constitucional e está entre os direitos fundamentais do cidadão. É regida pela Lei de Diretrizes e Bases Da Educação, a Lei nº 9394/96, além de outros documentos anteriormente citados. Entretanto, algumas especificidades precisam ser reparadas e monitoradas — a exemplo das questões raciais que, embora já amparadas no rol das políticas afirmativas, ainda não são atendidas em sua totalidade, pois corriqueiramente carecem de pressões populares e dos movimentos sociais que policiem as intencionalidades políticas dos governantes federais, estaduais e municipais.

Foi possível observar, ao longo deste texto, que para a educação se constituir como elemento de virada nos aportes pedagógicos escolares e se autodeterminar como elemento de criação de pedagogias rizomáticas, na perspectiva de Deleuze (2002), deve ser assimilada na condição de uma "pedagogia que emerge como pura resistência, puro devir". Isso implica compreender como as diferenças e as utopias constituem uma forma de pedagogia que dialoga com as culturas periféricas e que atualiza a produção dos saberes locais como urgentes para atualizar o enfrentamento político que a educação deve promover.

Esses elementos asseguram que a formação de professores esteja entre os requisitos necessários para atender às exigências da profissionalização docente: especificamente, a educação antirracista promotora da equidade e ferramenta indispensável para o desenvolvimento de práticas que, articuladas com movimentos sociais do/no território, reatualizem a produção local e confiram sentidos ao currículo da educação pública e de qualidade para todas as pessoas.

Nesta conclusão, há a necessidade de fortalecer o conceito de intelectual orgânico, enfatizando que ele foi utilizado no texto com a intenção de referenciar os intelectuais que construíram e assinaram o *Manifesto*, a partir da consideração de que cada grupo social emerge de um campo e tem uma função. Desse modo, os intelectuais periféricos mobilizam e transformam a educação, implicados por pedagogingas[3] que se apoiam no engajamento dos movimentos sociais como espaço educativo que envolve possibilidades de formação, divergências e convergências na constante busca por autonomia e por respeito às nossas memórias ancestrais, tradições e desejos.

Neste rol de firmamento, destacamos os saraus, os candomblés, os cultos, os bailes, os grafites, as literaturas, as músicas, as danças, as capoeiras, as artes, os corpos e, sobretudo, as suas redes de afetividades e de subjetividades. As marcas produzidas nesse processo de formação de professores e desenhadas no *Manifesto* de 2016 reafirmam

[3] Cf. Alan Rosa. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

que a educação só pode manter latente sua função social quando não despreza a cultura periférica, mas a incorpora como elemento constituinte, emergente e pulsante na criação de epistemologias políticas e afetivas de transformação social.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel de Oliveira; CARRIERI, Alexandre de Pádua; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O rizoma deleuze-guatarriano nas pesquisas em estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE-FGV*, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3Xkzp43F43qC6SxgTgq8nP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Referencial de controle de políticas públicas*. Brasília, DF: TCU, 2020. Disponível em: https://

portal.tcu.gov.br/referencial-de-controle-de-politicas-publicas.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder*: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

BEGHIN, Nathalie; JACCOUD, Luciana; SILVA Frederico Barbosa. Políticas sociais no Brasil: participação social, conselhos e parcerias. *In*: JACCOUD, Luciana (org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília, DF: Ipea, 2005. p. 373-408.

CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Miriam L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência no lar e promoção da cultura da paz. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6.1, p. 597-624, 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da; Arosa, Armando de Castro de Cerqueira, A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia.Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n.26, 2014. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188710. Acesso em:18 jan. 2023.

DELEUZE, G. AA dobra, Leibniz e o barroco. 2. ed. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 2002.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.), O preconceito racial na escola. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

FREITAS, Luís Carlos. *A reforma empresarial da educação*: novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina F. *Políticas públicas*: a responsabilidade do administrador e o Ministério Público. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRILO, Juliana Froeder Alves. *Percursos de grupos populares na escolarização*: conflitos, resistências, perspectivas decoloniais em escolas públicas de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em História Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. *Apostando na produção contextual do currículo*. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Recife: ANPAE, 2018.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin:* aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de História". São Paulo: Boitempo, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular*: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

OLIVEIRA, Denis (org.). *Periferias insurgentes*: ações culturais de jovens na periferia de São Paulo. São Paulo: IEA-USP, 2021.

RAMALHO, Betania; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, 5). Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

REIS, Matheus Gonçalves dos. Professor: um intelectual orgânico das camadas populares? Considerações a partir de Antonio Gramsci. *GGramsci*, [*S. l.*], 2016. Disponível em: http://www.ggramsci.face

d.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/professor-um-intelectual-org%c3%82nico-das-camadas-populares-considera%c3%87es-a-partir-de-antonio-gramsci.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

SANTOS, A. de F. T. Cultura e educação a serviço da transformação social. *In*: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil*: história, cultura e política Bragança Paulista. São Paulo: EDUSF, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. Manifesto: educação e cultura(s) em Campo Limpo e M'Boi Mirim. São Paulo, 1º dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Práxis Educativa, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 319–324, 2013. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.8i1.0013. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598. Acesso em: 18 mar. 2011.

TONET, I. Educação contra o capital. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: http://caxias.pege.com.br/gestor/fotos/ acervo_digital/eb9c033225.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alanis Bello R. - Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Estudos de Gênero pela Universidade Nacional da Colômbia (UN). Graduada em Sociologia (UN). Foi docente do Programa de Graduação em Educação Comunitária da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia (UPN) e pesquisadora do Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH). Atua como consultora de projetos para o CNMH, o Ministério do Interior da Colômbia, a Secretaria Distrital da Mulher de Bogotá (Colômbia) e as agências ACDI-VOCA e USAID. É integrante dos grupos de pesquisa GIEG (Grupo Interdisciplinar de Estudos de Gênero da UN), e o Grupo Polifonias da Educação Popular e Comunitária da UPN. Atua como educadora comunitária e tem experiência de trabalho em processos pedagógicos com vítimas do conflito armado, pessoas privadas de liberdade, trabalhadoras sexuais e pessoas dos setores sociais LGBT. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3291018810507443 >. E-mail: alanisbr@usp.br

Beatriz de Assis Araújo - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: beaebia18@usp.br

Beatriz Martins Moura - Doutora e Mestra em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharela em Antropologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Foi professora Voluntária na Universidade de Brasília e docente substituta na UFOPA. É pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Documentação das Expressões Afro-religiosas do Oeste do Pará e Caribe (NPDAFRO/UFOPA). Coordenadora do Projeto Encontro de Saberes, do Instituto Nacional de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB). Atua na área de estudos sobre comunidades tradicionais de terreiro,

estudos afro-religiosos, afro-religiosidade na Amazônia, relações raciais no Brasil, raça, racismo e desigualdades, interseccionalidade, gênero, raça e classe, docentes negras no ensino superior, ensino superior público e antropologia econômica. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4044279114521400. E-mail: beatrizmartinsmoura@gmail.com

Caio Cândido Ferraro Mestre e Doutorando pela Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (FE-USP). Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pesquisador do Fateliku – Grupo de pesquisa sobre relações étnico-raciais, religião, gênero e educação (FE-USP). Professor de História da rede municipal de São Paulo (SME-SP). Atua nas áreas de educação popular, ensino de História, utilizando histórias em quadrinhos e educação quilombola. Dedica-se à efetivação da Lei 10.639/03 como professor de educação básica e pesquisador. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7664085776277499. E-mail: caio.ferraro@usp.br

Darla Froes de Souza - Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de História na Rede Municipal de São Paulo (SME/SP). Integra o Grupo de Pesquisa FATELIKU (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP). Atua na área de formação de professores da educação básica, História da África com ênfase nos estudos dos países de língua portuguesa (Moçambique, Angola e Guiné Bissau), educação antirracista e educação para as relações étnico raciais, e na educação popular em direitos humanos para formação de agentes em Segurança Pública. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0550761541673046 . E-mail: darlafroes@hotmail.com

Dirceu do Socorro Pereira - Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor de História na Rede de Educação do Estado da Bahia (SEC). Foi professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atua na área de pesquisa sobre os seguintes temas: religiosidade, cultura, resistência, diáspora, pesquisa, ensino, diversidade e modernidade. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7545882658167994 . E-mail: dirpereira@uol.com.br

Elisangela Araújo - Mestranda pelo Programa de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São Paulo. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8745185763596532 . E-mail: eliaradiversitas@usp.br

Gabriela Lopes Vasconcellos de Andrade - Doutora e Mestra em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi Visiting Graduate Researcher na Universidade da Califónia Los Angeles (UCLA) pelo programa de doutorado sanduíche da Fulbright. Foi professora substituta de Teoria da Literatura e Literatura Brasileira na Universidade Federal da Bahia. Atua como pesquisadora de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0275608475463447 . E-mail: gabrielalvandrade@gmail.com

Heloisa Lopes Silva de Andrade - Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Especialista em Criação de Imagem e Styling de Moda pelo Centro

Universitário São Paulo. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. Campus I. Atua como docente nas disciplinas Educação e Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7636005440754986>. E-mail: helouniversidade@gmail.com

Iracema Santos do Nascimento - Doutora em Educação e Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora Doutora II do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) na área de Política Educacional, Relações de Gênero na Escola, Coordenação do Trabalho na Escola e Supervisão de Estágios. Vice-presidenta da Comissão de Pós-Graduação da FEUSP, coordenadora da área de pesquisa Estado, Sociedade, Educação no mesmo programa. Foi Coordenadora Executiva da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Criou e coordena o Ijoba Moyãmi - Grupo de Pesquisa sobre Política e Gestão Educacional e Diferenças-Diversidade. Atua nas áreas de Gestão Educacional e Diferenças-Diversidade, com ênfase em raça, gênero, classe e suas intersecções. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5651555737506873. E-mail: iranasci@usp.br

Lassana Danfá - Doutor e Mestre em Psicologia e Graduado em Psicologia e Formação do Psicólog pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) . Professor contratado na Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL) e no Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) - Campus Garanhun, lecionando disciplinas nas áreas de Psicologia, Filosofia e Ciências Sociais. Pesquisador vinculado ao Laboratório de Interação Social Humana (LABINT-UFPE). Atua na área de pesquisa sobre Psicologia, com ênfase na Psicologia Social e Clínica da base Psicanalítica, atuando nos seguintes temas:

racismo, preconceito, estereótipo, discriminação social, representações sociais, relações intergrupais, identidade social, memória social, alteridade e África no imaginário midiático ocidental. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7182293242736505>. E-mail: lassana1985@gmail.com

Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva - Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia pela UFPI. Professora na rede de educação do Estado do Piauí (SEDUC) e técnica em educação da 1ª Gerência Regional de Educação de Parnaíba (SEDUC). Professora na Faculdade Mauricio de Nassau, ministrando as disciplinas Estudos Socioantropológicos, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação de Jovens e Adultos. Foi coordenadora do Setor de Planejamento e Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba. Foi docente contratada na Universidade Estadual do Piauí e na Universidade Federal do Piauí. Atua na área de Educação, com ênfase na formação de professores, planejamento e avaliação educacional. Estuda os seguintes temas: juventude, etnia, gênero, classe social, educação e diversidade, práticas pedagógicas, educação para as relações étnico-raciais, cultura africana e afro-brasileira e formação continuada de professores. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4691981671433387 . E-mail: fatimasilva@usp.br

Patrícia Cerqueira dos Santos Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB-UNIFESP). Especialista em História pela PUC-SP. Licenciada em História pela Universidade Ibirapuera e em Pedagoga pela Universidade Nove de Julho. Professora de História na Rede municipal de São Paulo (SME/SP- DRE CL). Foi Docente Alfabetizadora, Especialista em História e Coordenadora Pedagógica na Rede de ensino do Estado de São Paulo. Lecionou na rede particular de ensino na cidade de Itapecerica da Serra e de São Paulo e foi professora

na Pioneira Educacional (Faculdade de Taboão da Serra /FTS) e Anhanguera Educacional. Foi membro da Diretoria da ANPUH-Seção SP e atualmente integra o Conselho Consultivo. Integra o Grupo de Pesquisa FATELIKU (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP) e o Coletivo TERRITORIALIDADES (Campo Limpo- Periferia Sul de SP). Atua nas áreas de Ensino de História, com ênfase em História da África e das Culturas Africanas e Afrobrasileira; História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil e Formação Docente. C. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6801849348119448 . E-mail: patriciacerquer@usp.br

Sandra Aparecida Gurgel Vergne - Doutoranda e Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialistaem História da África e do Negro do Brasil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Assessora do Núcleo Linguagens Artísticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Maricá/RJ. Professora na Rede de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Professora colaboradora da Pós-graduação Estado e Relações Étnico-racial da Universidade Castelo Branco. Integrante do Grupo de Pesquisa Veredas / CECAFRO PUC SP, do Grupo de Pesquisa Educação e Religião e pesquisadora do IPFER -Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião. Coordenadora Pedagógica do Coletivo Afro-encantamento.

Formato: 150 mm x 210 mm
Tipografia: Minion Pro e Korolev
Papel: Pólen Soft, 80 g/m^2 (miolo)
Cartão Supremo, 300 g/m^2 (capa)
Impressão: novembro / 2023
Gráfica: ImpressãoBigraf

A coletânea reúne artigos de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes estados brasileiros com lentes aguçadas para dialogar, a partir das suas áreas de conhecimento, sobre o racismo e as múltiplas facetas que envolvem educação, formação docente, religião, gênero, psicologia e uma análise teórica sobre afrografias com base em produções artísticas e literárias baianas. A coletânea estabelece uma política de memória contemporânea e multidisciplinar sobre as relações raciais com olhar atento e cuidadoso para as contradições cotidianas. Trata-se, assim, de uma composição de artigos com processos pedagógicos costurados por diferentes mãos com a intenção de dialogar, através dos múltiplos olhares que são estabelecidos neste encontro de saberes, com o objetivo de romper com a pedagogia da crueldade e da exclusão. As narrativas desenvolvidas são construídas sem o compromisso de estabelecer uma fusão ortodoxa entre os textos que compõem a coletânea.

https://eduneb.uneb.br/

ISBN 978-65-88211-71-7

9 786588 211717